

« En rendant hommage à l'avènement de notre État indépendant, nous rendons, au fond, hommage à la naissance d'un lien nouveau qui rassemble toutes les composantes de notre société, dans leur diversité et leurs différences, pour en faire une seule nation et un peuple uni. C'est le lien de la citoyenneté, ce lien sur lequel reposent les droits et les devoirs et qui, à mesure qu'il se renforce et s'enracine, consolide l'unité nationale et la cohésion sociale. »

■ Son Excellence le Président de la République, Monsieur Mohamed Ould Cheikh El Ghazouani, (Nouakchott, le 28 novembre 2025)

Patrimoine, texte et langue :

Approches dans la culture des Mahadras et les études des sciences humaines



Patrimoine, texte et langue :

Approches dans la culture des Mahadras et les études des sciences humaines



3 Une expérience exaltante

■ D. Mohamed Vall Cheikh

7 Les Littama : Une intégration réussie !

■ DICKO Abdoul Chercheur

11 Joutes poétiques en Mauritanie

■ Dr Mohamed Ould Rabani

15 L'iconographie dans le manuel scolaire

■ Mamina Mainia Nana

26 La métrique khalilienne : Caractéristiques, épistémologie, scansion et révoltes



■ Elbou Izidbih El Hadhrami



Al Mawkih
Al Thaqafi

Revue scientifique à comité de lecture,
éditée par la Commission Nationale pour
l'Éducation, la Culture et les Sciences

Directeur de Publication :

M. Mouhamed Ould Sidi ABDALLA
Le Secrétaire Général CNECS

Secrétaire de rédaction

Mariem Bekrine

Comité de Lecture :

Président :

Dr Mohamed Cheikh Rabani

Membres :

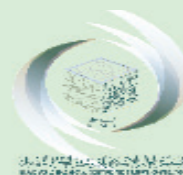
Dr. Wagué Ousmane
Dr. Kane Mamadou Hadya
M. Kane Mohamedou Elimane
Pr. Ata-allah Elazami

CNECS

Tél. 45 25 48 03
Email : cneccrim@gmail.com
B.P : 5115

Maquette

Elhadrami Ould Ahmedou
Tél : +(222) 47 00 00 55
had.mac@gmail.com





D. Mohamed Vall Cheikh

Une expérience exaltante

1. Introduction

Le Gouvernement mauritanien a, pour mettre en œuvre la réforme de 1973, décidé la création de l'Institut Pédagogique National (Décret 74.179 du 5 Août 1974) pour en être sa cheville ouvrière.

Il lui a assigné la mission "d'élaborer, expérimenter, évaluer et diffuser les documents didactiques, d'assurer la formation continue des enseignants et encadreurs pédagogiques en cours de carrière, et de promouvoir la recherche pédagogique".

Evidemment, depuis sa création, l'Institut Pédagogique national (IPN), a subi selon les besoins de nombreuses restructurations.

L'année 2024 coïncide avec le cinquantième anniversaire de la création de l'Institut Pédagogique National (IPN) ; elle offre l'occasion aux autorités gouvernementales et aux acteurs de l'éducation nationale de mesurer le chemin parcouru, d'apprécier ses réalisations et d'évaluer ses actions.

Ayant passé près de huit ans de ma vie professionnelle au sein de cette institution, j'ai le plaisir de témoigner sur cette période notamment en ce qui concerne le Département que je dirigeais.

2. Témoignage

J'ai intégré l'IPN en tant que chef du Département de la Recherche, de l'Evaluation et de la Formation Continue le 05 avril 1997 par note de service signée par son Directeur M. Mohamed El Hafez Tolba.

Auparavant, j'étais reçu par le Ministre de l'Education Nationale à l'époque Maître Sghair ould Mbarek, que je paraphrase en ces termes : « c'est le Directeur de l'IPN qui a fait la proposition de votre nomination mais je m'en suis réjoui, vous connaissant personnellement et appréciant vos qualités personnelles. Je vous promets que ce poste est provisoire et ce n'est qu'un tremplin ». (NDLR. Maître Sghair ould Mbarek a été nommé quelque temps après Premier Ministre et moi je suis resté à mon poste jusqu'à son départ).

Il est utile de rappeler que je venais de passer une dizaine d'années à l'Inspection Générale de l'Enseignement Secondaire et Technique et ne savais au mieux que dispenser des cours ou rédiger un Rapport d'inspection.

En l'absence d'une passation de service en règle, mon prédécesseur étant nommé dans l'urgence Directeur de l'enseignement secondaire, j'avoue avoir connu quelques jours de flottement avant d'appréhender les missions de ce département.

Il est utile de rappeler que le Dépar-

tement, de la Recherche, de l'Evaluation et de la Formation Continue (DRFC) fait partie des quatre départements qui composent l'IPN : le Département de la Production pédagogique, le Département de l'Edition et de l'Imprimerie scolaire ainsi que le Département des Affaires Administratives et du Matériel.

Le DRFC disposait de deux services, l'un chargé de la formation continue et l'autre de l'évaluation. Une bibliothèque et une cellule informatique lui étaient rattachées.

Le personnel se composait d'une vingtaine de personnes réparties entre des cadres (professeurs, inspecteurs et agents).

Ma nomination est intervenue à un moment où l'IPN était engagé dans deux jumelages, l'un avec l'Institut de Recherche en Economie de l'Education (IREDU) sur l'évaluation et l'autre avec Nord-Sud International (NS. Inter) sur des innovations pédagogiques (multigrade, grands groupes et scolarisation des filles).

Pour mener à bien cette mission, il a fallu scinder le Département en deux groupes, un chargé du jumelage avec l'IREDU (Dijon/France) et l'autre avec celui de NS. Inter (Québec).

J'avoue que cette opération n'était pas chose aisée ; certains membres de l'équipe voulaient faire partie des deux jumelages.

J'aborderai dans les passages qui suivent la mise en œuvre de ces deux jumelages et de façon générale les actions menées par mon Département entre avril 1997 et septembre 2005.

2. 1. Au niveau de la formation continue

L'Institut Pédagogique National, créé par le décret 74.179 du 5 Août 1974, modifié par le décret 79.062 du 3 Avril 1979 et le décret 93.106 du 23 Octobre 1993, a pour missions :

« (...) d'assurer la formation continue des enseignants de l'enseignement fondamental, secondaire et technique et des inspecteurs en cours d'emploi par l'organisation de stages, séminaires, colloques ou toute autre action nécessaire à l'information, la formation et le perfectionnement de ces personnels, en collaboration avec les directions d'enseignement et l'Inspection Générale de l'Education », (alinéa 3).

C'est conformément à ces dispositions réglementaires qu'ont été organisées des sessions de formation qui ont touché des centaines de professeurs, en maths, physique et sciences naturelles sur financement de la Banque mondiale. Il est utile de noter que jusqu'en 2003, le gros de la formation continue des personnels de l'éducation était assuré par l'Institut Pédagogique National (IPN). Après cette date, le volet formation continue qui était très convoitée par les différentes structures du Ministère de l'Education Nationale, a dû à plusieurs reprises changer de main.

Il faut reconnaître qu'entre 1997 et 2002, le Département s'est attelé à mettre en œuvre la convention de

jumelage entre l'IPN et NS. Inter (un Bureau d'études privé canadien) dont l'objectif était d'élaborer des modules d'enseignement dans les classes multigrades, de la pédagogie des grands groupes et de la scolarisation des filles.

Je me permets de signaler à ce sujet que deux semaines après ma nomination, j'ai représenté l'IPN à une réunion tenue à la Direction des Projets Education-formation (DPEF) en présence de M. Rouag, responsable du dossier Mauritanie à la Banque mondiale. Celui-ci se tourne vers moi et me tient ces propos : « mon prédécesseur m'a laissé un dossier qui vous concerne et à première vue je trouve que le montant accordé à NS. Inter pour l'élaboration de quelques modules est exorbitant pour les services demandés. Or, c'est un prêt. Par conséquent, je souhaite que l'IPN et la DPEF réexaminent la convention avant de donner ma non-objection ».

C'est alors que M. Kamil Abdel Wedoud (NDLR.actuellement représentant de la Banque mondiale à Dakar) Directeur des projets Education-Formation à l'époque me transmet une copie de ladite convention en me demandant d'y jeter un coup d'œil.

Le néophyte que je suis a 'plongé' dans la Convention et a pu relever quelques incohérences notamment la prise en charge du consultant M. Aliou DIOM, spécialiste de la pédagogie des grands groupes pendant un mois au Québec (alors que ce phénomène n'existe pas dans 'la belle province') en plus de la durée des séjours des consultants canadiens (4 jours de délai de route) ainsi que leur nombre (trois personnes par module). En opérant quelques réajustements, le montant de la

convention a été réduit de 40%. Ah, si on procédait pareil ailleurs dans nos administrations et avec des sommes colossales, on allait faire des économies substantielles.

Après la signature de la convention, nous recevions les consultantes de NS. Inter (pendant toute la durée du projet, il n'y a eu qu'un seul consultant homme).

Sur le plan méthodologique, les consultantes, après avoir rencontré la plupart des responsables de l'éducation concernés et recueilli leurs besoins ont retenu l'approche recherche-action.

Pour ce faire, un Comité de pilotage a été mis sur pied, composé de représentants de l'IPN, l'Inspection de l'Enseignement Fondamental, la Direction de l'Enseignement Fondamental, l'Ecole Normale d'instituteurs de Nouakchott et de celle d'Aïoun.

De même, un échantillon d'écoles a été retenu pour faire l'expérimentation des modules à élaborer.

Ensuite, des voyages d'étude ont été organisés au Sénégal et au Québec respectivement sur la pédagogie des grands groupes et sur les classes multigrades.

Le voyage d'étude à Dakar (Rufisque) s'est déroulé pendant une quinzaine de jours afin d'observer des cours dispensés selon l'approche de la « pédagogie des grands groupes ». Cinq parmi les cadres du Département ont suivi cette formation auprès de M. Aliou Diom, spécialiste reconnu de la pédagogie des grands groupes.

Il est utile de rappeler qu'à l'époque les effectifs pléthoriques n'existaient que dans les grandes villes notamment à Nouakchott et Nouadhibou et tout le monde prédisait leur disparition.

Hélas, plus d'un quart de siècle



après, on constate que ce phénomène persiste toujours.

L'autre voyage d'étude a eu lieu au Québec et a permis de visiter des écoles à Rimouski et Montréal en plus de la capitale de la 'belle province'.

Finalement après une série d'expérimentations, d'observations de classe, de mises en commun et de remédiations, un Guide des classes multigrades et des innovations pédagogiques a été élaboré et imprimé en trois mille exemplaires.

Enfin, avant la fin du Projet, des centaines d'inspecteurs et d'instituteurs des différentes wilaya ont été formés sur l'utilisation de ce Guide. Ces sessions de formation ont fait l'objet d'évaluations formelles et d'évaluations de vive voix qui ont témoigné de la satisfaction des participants et à ce sujet, nous avons recueilli un florilège de poèmes (en arabe littéral et dialectal).

Je sais cette occasion pour rendre un vibrant hommage aux membres du Comité de pilotage de ce Projet et particulièrement ceux qui nous ont quittés et qui étaient d'un grand apport ; je salue ainsi la mémoire de Bâ Souley, Nabgha Mohamed Moussa, Hamadi Sidi Mohamed et Mokhtar Biye. Qu'Allah les accueille dans son Paradis et qu'il les couvre de sa bonté et de sa miséricorde.

Malheureusement après la fin de ce Projet, on n'en a plus entendu parler de ce Guide et de son contenu. Un vrai gâchis ! Comment abandonner cette expérience qui a coûté tant de temps et d'argent et qui répond à des besoins réels surtout dans la mesure où il est difficile avant de nombreuses années d'assurer la complétude des écoles.

Par ailleurs, en plus de la mise en œuvre de ce Projet, le Département était chargé de concevoir et de faire diffuser des émissions scolaires à la radio et à la télévision en direction des enseignants et des élèves. A l'époque, le Département disposait d'un studio d'enregistrement fruit de la coopération canadienne et plus tard de la coopération française.

Grâce à l'aide et au soutien de Radio Mauritanie et de la Télévision Nationale, le service de la formation s'acquittait de cette tâche selon son plan d'action annuel et en collaboration avec le Département de la Production Pédagogique.

J'avoue que je supervisais cette activité sans une réelle conviction en l'absence d'un audimat et d'un feedback pour apprécier l'impact de ces émissions.

C'est pourquoi, j'ai voulu innover en organisant des compétitions interclasses dans des écoles différentes et en offrant des cadeaux

symboliques aux lauréats.

Mais devant l'ampleur de la tâche et la complexité de l'organisation, nous avons baissé les bras après quelque temps malgré l'intérêt des élèves et l'importance pédagogique de telles activités.

De même, le Département était chargé de publier une revue annuelle ATTAALIM. Celle-ci, réalisée avec le Département de la Production Pédagogique et ouverte aux chercheurs externes comportait parfois certains articles de qualité et nous recevions des demandes d'achat ou d'abonnements reciproques de certaines revues notamment arabes qui avaient une grande notoriété.

2. 2. Evaluation

L'évaluation du système éducatif mauritanien a fait l'objet d'un jumelage entre l'IPN et l'IREDU de Dijon, sous la houlette d'Alain Mingat, consultant international en éducation. Il s'agissait d'accompagner l'équipe dans les différentes étapes du processus d'évaluation du système éducatif d'une part et d'autre part superviser la mise en place d'une Cellule Nationale d'Evaluation (CNE).

Il est utile de préciser que ce Projet bénéficie d'un financement de l'IDA et au cours de l'une des réunions tenues en présence du responsable du dossier Mauritanie à la Banque Mondiale, j'ai demandé la formation des six professeurs qui composent la CNE. Au début, j'ai essuyé un refus catégorique mais au fur et à mesure que nous avançons dans la réalisation des objectifs du Projet, M. Rouag acquiesça et les membres de la CNE ont pu bénéficier de bourses pour préparer des masters en évaluation et planification de l'éducation à Dijon (France).

Ainsi, selon l'approche « se former en faisant », la CNE avec l'appui des experts de l'IREDU a réalisé en 1998 une étude à partir d'un échantillon

représentatif des écoles du territoire national. Cette évaluation a concerné les deux anciennes filières du système éducatif, à savoir la filière arabisante (enseignement en arabe) qui concernait la grande majorité des élèves et la filière bilingue minoritaire (enseignement en langue française). L'étude ciblait quatre niveaux de l'enseignement fondamental, de la troisième à la sixième année et les disciplines suivantes : arabe, français, mathématiques et étude du milieu.

La seconde étude effectuée en 2003 portait sur les acquis de 3.200 élèves répartis dans 176 classes de cinquième année du fondamental et couvrait les quatre mêmes disciplines du programme que l'étude précédente. Il y a lieu ici de saluer la mémoire de feu Mohamed El Hafed Mohamed brillant statisticien, responsable de la cellule informatique et à qui revient la tâche de définir à chaque fois l'échantillon de l'étude. Qu'Allah l'accueille dans son Paradis et le couvre de sa bonté et de sa miséricorde.

En plus des évaluations nationales, la CNE a intégré le Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs (PASEC) qui conduit des évaluations dans les pays de l'Afrique de l'Ouest et se livre à des comparaisons entre les Etats.

Globalement, les résultats des évaluations nationales montrent que les niveaux des élèves sont très insuffisants. Mais le constat est alarmant en ce qui concerne les résultats de l'évaluation PASEC, réalisée 2004 et portant sur les niveaux : deuxièmes et cinquièmes années en français et mathématiques. Les résultats aux tests révèlent des niveaux d'acquisition faibles que souligne la comparaison internationale. Ainsi, les élèves mauritaniens obtiennent les plus faibles résultats des pays étudiés par le PASEC, en français et en mathématiques en fin de cinquième année de l'enseignement fondamental (cf. Evaluation de la qualité de l'éducation en Mauritanie (Quelles ressources pour quels résultats), Rapport publié en 2006.

Hélas, une vingtaine d'années après ces évaluations, cette baisse de niveau des élèves mauritaniens du fondamental est confirmée par l'étude que j'ai réalisée avec M. Mohamed El Moctar Sidina, mon prédécesseur à la tête du Département. Cette « étude analytique sur les facteurs agissant sur le niveau des acquis scolaires des élèves au fondamental (2021), était conduite sous l'égide de la Commission Nationale pour l'éducation la culture et les sciences, le Ministère de l'Education Nationale et l'Organisation Internationale de la Francophonie.

Par ailleurs, la CNE a également mené en 2005 au second cycle du secondaire, une évaluation du niveau de couverture des programmes des disciplines scientifiques de cinquième année (correspondant à la classe de deuxième année du lycée), mathématiques (5ème C) et sciences naturelles (5ème D). L'échantillon représentatif a porté sur 58 écoles à hauteur de 25 élèves environ par classe. D'une façon générale, les taux d'acquisition des programmes scolaires des disciplines scientifiques sont relativement bas. D'ailleurs, les résultats au BEPC sont faibles et ceux du BAC catastrophiques (moins de 20% d'admis en général hormis l'année 2024).

Je voudrais à propos de l'évaluation faire deux constats qui m'ont toujours intrigué.

La première remarque est que les rapports des évaluations nationales n'ont jamais fait l'objet de restitution, faute d'intérêt et de financement. C'est comme si les autorités gouvernementales ne veulent pas regarder la photographie de leur système éducatif en temps T. Or, c'est ça le rôle de l'évaluation qui permet d'avoir un diagnostic relativement clair avec les dysfonctionnements observés et une batterie de recommandations susceptibles d'apporter les correctifs nécessaires.

La seconde remarque et la plus importante est la dislocation de la Cellule nationale d'Evaluation. En effet, comment expliquer qu'après avoir

montré ses preuves (c'était l'une des meilleures équipes de l'Afrique de l'ouest, de l'aveu de Jean-Marc Bernard actuellement en service à la Banque Mondiale), on décide un jour de la saborder. Au cours de l'une des nombreuses restructurations des organigrammes du MEN, on décida de transférer la CNE (avec armes et bagages) à la Direction des examens, comme si l'évaluation du système éducatif était synonyme des examens et concours. Quel amalgame !

Je ne cache pas la profonde déception et l'amertume que j'avais ressenties suite à cette décision malheureuse qui a scellé le démantèlement de cette équipe qui a acquis de l'expérience et dont les membres étaient bien formés. Le résultat est l'échec de cette greffe dans la mesure où sur les six éléments, deux ont préféré rester à l'IPN (dont le chef de Département), un était nommé DREN, un autre a choisi le privé, deux ont rejoint le cabinet du MEN.

3. Conclusion

J'ai essayé dans les pages qui précèdent de décrire les activités que j'ai menées à la tête du Département de la Recherche, de l'évaluation et de la formation continue pendant mon passage à l'IPN. Il ne s'agit pas d'un bilan exhaustif des années que j'ai passées à l'IPN mais d'un témoignage où souvent la passion l'emporte sur le raisonnement.

Ces années étaient les plus glorieuses et les plus belles de ma vie professionnelle même si elles n'étaient pas de tout repos car le Département que je dirigeais ressemblait à une ruche d'abeilles où tout bourdonnait sans cesse. Il me semble que l'IPN à l'époque vivait son âge d'or.

Sur le plan personnel j'ai tissé des relations humaines solides avec les membres de mon équipe et mes collègues des autres départements. Je formule le vœu que cette vénérable institution continue à remplir sa mission au service du système éducatif de notre pays et qu'elle retrouve son éclat d'antan.



DICKO Abdoul
Chercheur

Les Littama : *Une intégration réussie !*

La Mauritanie abrite des populations différentes : d'une part les Maures ou arabes et d'autre part les populations noires composées des Halpulaar, des Soninkés et des Wolofs. Il est arrivé qu'au cours du temps, dans certaines régions du pays, les différents groupes se soient côtoyés donnant lieu à une sérieuse cohabitation résultant sur un métissage poussé. C'est le cas des Littama et des populations halpulaar de la localité de Maghama¹.

Origine des Littama : Qui sont les Littama et d'où viennent-ils ?

Traduit de l'arabe, Littama est une déformation de El yatama, pluriel de yatim qui veut dire Orphelin. Yatama devenu Littama voudrait donc dire « les orphelins. » D'après la généalogie, nous sommes en présence d'un homme appelé Al Yatim frère d'Al Jabbar et d'Abdallahi².

Cet homme qui aurait été élevé par ses oncles paternels aurait perdu ses parents dès son jeune âge. C'est pourquoi le nom de Yatim lui aurait été donné par ses tuteurs. Etant

devenu adulte, Al Yatim épris de liberté va s'installer dans un lieu de ses oncles avec quelques personnes qui lui sont attachés. Il devient ainsi le chef d'une nouvelle tribu appelée Al Yatama ou Littama. Ces événements se seraient passés au courant du XVIIème siècle.

D'autres sources orales locales contredisent celles que nous venons d'évoquer qui attribuent le nom de Littama à toute la tribu devenue orpheline à la suite d'une redoutable bagarre. Devenus orphelins de leurs hommes et chefs, le reste de la tribu se fit appeler El Yatama.

Au niveau des sources écrites, les littama descendraient de Barkenni Ould Hedday Othman Ould Maghfar Ould Oudei Ould Hassan. Barkenni eut comme fils Mellouk père de Kerroum. Ce dernier avait trois fils : Abd Al Jabbar, ancêtre des Oulad Ahmed et des Oulad Biri, Abdallahi ancêtre des Oulad Abdallahi et Al Yatim ancêtre des Littama.

Cette thèse est soutenue par des chercheurs qui se sont penchés sur l'histoire du Brakna entre autres Paul Marty³, Abdel Weddoud Ould Cheikh⁴.

Guimi : premier lieu d'établissement des Littama

Guimi est aujourd'hui une localité située à quelques kilomètres de la ville de Maghta Lahjar qui est un département d'Aleg.

Guimi fut autrefois le lieu de parcours d'un certain nombre de tribus Brakna.

C'est à Guimi que se passa l'évènement qui bouleversera l'histoire des Littama et des Oualad Eli. L'évènement est situé vers les années 1780, époque à laquelle eurent lieu les différentes migrations de plusieurs tribus Brakna, conséquences de querelles intestines.

Une dispute a opposé les Littama et les Oulad Eli à propos d'un partage de butin et d'une femme refusée en mariage à l'un des chefs Littama⁵. Les Littama vexés levèrent les armes contre les Oulad Eli.

« Dans la bataille qui s'ensuivit, ils tuèrent Eyba Ier fils de Eli et frère de Naceri⁶ »

L'affrontement eut lieu dans un emplacement connu sous le nom d'Elb-

1- Maghama est aujourd'hui une des cinq (5) Moughataa de la région du Gorgol située à 120 kms environ au sud-est de Kaédi.

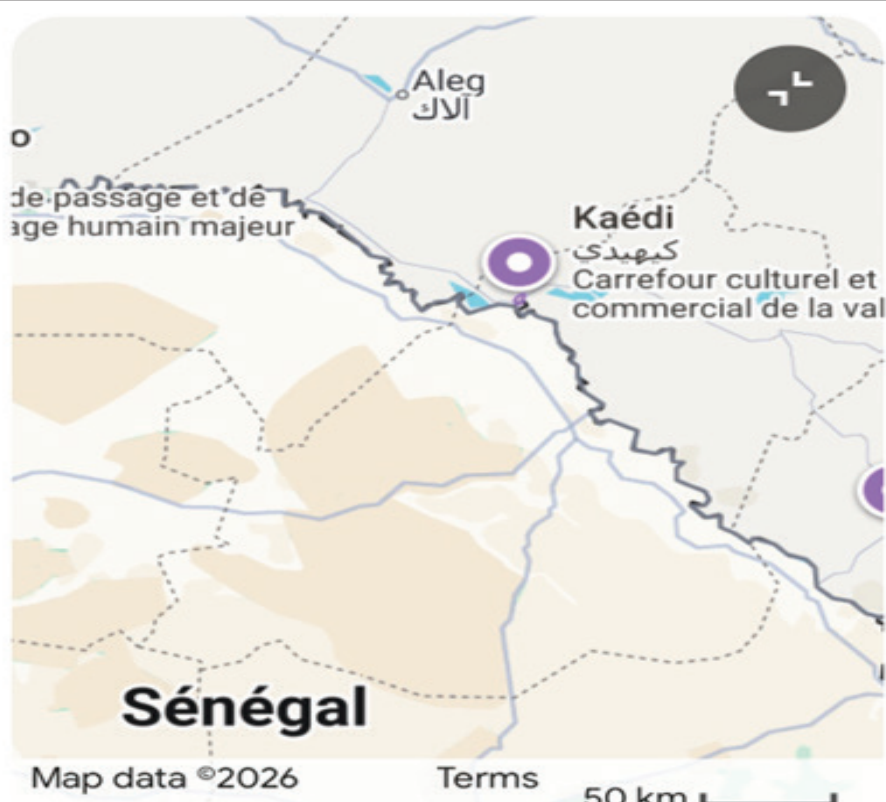
2- MARTY (Paul), 1921 : Etudes sur l'Islam et les tribus maures : Les Brakna, Leroux, Paris, P.13.

3- MARTY (P), 1921, op.cit, p. 13.

4- OULD CHEIKH (Abdel Weddoud), 1985 : Nomadisme, Islam et pouvoir politique dans la société maure précoloniale (XIè – XIX è siècles), thèse de doctorat en Sociologie, Université Paris V, p. 298.

5- POULET (Georges), 1904 : Les Maures de l'A.O.F. Paris Augustin Challamel librairie maritime et coloniale, p. 75.

6- POULET (Georges), op. cit, p. 75



El- Khasra ou « dune de la défaite. » Ce lieu se situe à environ 90 Kilomètres au Sud-Est de Guimi.

Elb-El- Khasra fut le théâtre de l'une des plus grandes batailles opposant deux tribus en Mauritanie. Cette journée fut la fameuse journée des " mit Amar wa mit Za'mel ahmar wa a'war ", la journée des cents Amar et des cents chevaux bruns et borgnes⁷. Malgré leur courage et leur puissance par rapport à leur nature guerrière, les Littama ne purent venir au bout de leurs adversaires qui auraient été soutenus dans le combat par leurs cousins Oulad Noghmash et Oulad Seyid. Il y aurait même eu des contingents du Bosséa.

De cette bataille, les Littama vont sortir complètement anéantis. Le massacre fut presque total. Presque tous les hommes furent tués, il ne restait que des femmes et des enfants⁸.

La mort de l'Emir Haïba fut le signal de l'éclatement de la tribu des Oulad Yatim. Les Littama furent refoulés à l'Est du Gorgol. Les Oulad

Eli s'installent dans la vallée inférieure du Gorgol.

Les Oulad Noghmash et les Oulad Seyid se partagèrent toute la région située entre l'Agnan et le fleuve. C'est ainsi que les plus importantes tribus Brakna assistèrent à leur éclatement.

Les Littama vaincus se retirèrent à Koumballi.

Installation des Littama au Gorgol

De Guimi les Littama vont s'installer à Koumballi. Koumballi c'est l'ancien nom de Maghama. C'est en 1865 que Koumballi sera baptisé Maghama par Thierno Brahim Kane, grand marabout halpulaar⁹.

A leur arrivée à Koumballi, les littama trouvèrent sur place des populations Halpulaaren et Chorfa. Les Chorfa descendent de Sidi Chérif originaire des Oasis du Touat. Sous la conduite de cet homme, ils séjournèrent pendant plusieurs années dans le Hodh chez les Oulad M'Bareck. Ayant parcouru le pays maure, Sidi

Chérif se retrouve à Kobbilo sur la rive gauche du fleuve Sénégal. Il y passa beaucoup de temps avant de traverser le fleuve pour Koumballi où il mènera avec ses hommes une vie paisible de marabout jusqu'à sa mort¹⁰.

Dans la zone d'établissement des Littama vivaient de grandes familles Halpulaaren entre autres : les Jawbé, les Rangabé, les Deeniyankobé, les Yalalbé, les Ehel Moodinalakobé¹¹, les Soubalbé, etc.... Ce sont ces familles qui accueillent au début du XIX^e siècle les Littama. Ils s'installèrent aussitôt auprès des populations autochtones sédentaires. Celles-ci vivaient de pêche, de chasse, d'élevage et surtout d'agriculture. Les Littama n'eurent pas beaucoup de mal à s'adapter au mode de vie des Halpulaaren qui, dépassant les différences culturelles, les aidèrent à s'installer.

A Koumballi et dans ses environs les Littama menaient une vie paisible auprès de leurs voisins Halpulaaren. Il est rare en milieu halpulaar ou maure littama, qu'on parle d'un quelconque incident qui aurait eu entre les deux communautés.

Les Halpulaaren de Maghama et les Littama avaient ce qu'on peut nommer un traité de non-agression et de défense : " Ko Kambe ndendi fetel." Ce qui signifie : " ils ont ou partagent le même fusil en cas de guerre," dit-on souvent pour évoquer les liens existants entre eux.

L'acquisition des terres

Comment les Littama ont-ils acquis les terres ?

La région du fleuve, au sud de la Mauritanie est une zone très fertile,

7- BA (Oumar), 1977 : Le Fouta-Toro au carrefour des Cultures. Ed. L'Harmattan, Paris, p. 24.

8 - POULET (Georges), 1904, op. cit, p. 75.

9 - Thierno Brahim Kane est originaire de Koundel, un village de la province du Damga. C'est un homme très pieux. Il fit son entrée à Koumballi en 1865-1866. C'est à cette date qu'il donna à la ville le nom de Maghama.

10 - BA (Oumar), 1977, op.cit.p. 114.

11 - Ils sont appelés ainsi par allusion à leurs ancêtres Moodi Samba et son fils Nalla. La mère de Moodi

propice à l'agriculture. La vie des habitants de cette région est étroitement liée à l'activité agricole. Activité qui permet une affluence de populations d'origines diverses, dont les Littama. D'où le caractère hétérogène des habitants du fleuve marqué par la présence de toutes les composantes de la population de la Mauritanie (Pulaar, Wolofs, Maures et Soninkés).

Le Diéri ou terres hautes quoi n'atteignent pas les crues : cultures hivernales.

- Le Foonde (pluriel Podé), zone couverte par les inondations dans les années de grandes crues.

Au sud de Maghama les Littama ont un nombre important de terrains de cultures.

Intégration sociale et politique des Littama en milieu Halpulaar

Installés au Fouta, les Littama présentent dans ce milieu un nouveau groupe social qui obéit à ses propres lois et qui bénéficie en même temps des mœurs et coutumes pulaar.

De teint foncé, de culture à moitié maure, les Littama ont subi une influence non négligeable des habitants du fleuve.

Sur le plan culturel, nous pouvons préciser, par exemple, que la culture pulaar s'est largement introduite chez les littama. Réalité surtout sensible au niveau de l'emploi de la langue pulaar par les Imittama. Presque tous les littama s'expriment correctement en pulaar et leur hassaniya est parsemé de mots pulaar.

Les littama vivent en menant de pair les différentes pratiques pulaar et maures, conséquence du métissage.

Un métissage perceptible au niveau de l'habillement et des parures des femmes littama. Celles-ci portent le pagne comme les autres femmes du Fouta. La seule différence est que quand elles atteignent l'âge de la puberté, les femmes littama mettent le voile au-dessus du pagne contrairement aux autres qui, elles portent le boubou. Cependant le pagne est toujours là.

Les jeunes hommes littama, plus mobiles, ont été plus aptes à s'imprégner de la culture halpulaar. Ce sont des jeunes dynamiques qui n'avaient aucun mal à participer aux activités organisées par les vil-

littama était déterminant et très significatif tant au niveau local que régional. Comme nous l'avons si bien signalé tantôt, les littama participent à toutes les activités économiques et font partie intégrante du canton de littama. Fait nouveau, c'est la seule population maure soumise à l'administration cantonale réservée aux populations noires africaines.

Le canton de littama recouvrait une superficie de 34.000 Km² le long du fleuve Sénégal. Il rassem-

Mots ou expressions	Signification en français
awdi	semence
gawri	mil
jalo	houe
gaffake	oultre
falo	champ à flanc de rive
foonde	partie haute de la vallée non inondée
Jabbere	labour
luggere	endroit profond
samme	variété de gros mil
waalo	zone inondable
jeeri	terre non inondée
canggol	cours d'eau, marigot
wuro	village ou ville
ndunngu	hivernage
rewo	Nord
worgo	Sud
suturu	sanitaire/ toilettes

lages du Fouta. La lutte traditionnelle à titre d'exemple.

Nous vous présentons une liste de quelques mots utilisés par les littama dans leur vie quotidienne. Il s'agit des mots employés dans le hassaniya des littama :

Sur le plan politique, le rôle des

blait une population de 11.432 habitants dont 8995 Toucouleurs, 1036 Peulhs, 810 Maures noirs et 591 Sarakollés¹². Les Halpulaaren étaient composés des familles peulhs yalalbé, deeniyanakobé et jawbé, des Ehel Moodinalla et de familles torobés. Parmi les

12 - BA (Mahmadou Ahmadou), 1939, Notice sur Maghama et le canton du littama, Bulletin de l'Institut français d'Afrique noire (IFAN) ; Tome I, Série B (octobre 1939) ; N°4, p. 744.



Maures noirs, on notait les Chorfa et les Littama.

Comme tous les autres territoires de l'Afrique occidentale française (AOF), la Mauritanie fut divisée après la conquête coloniale en plusieurs cercles. Le pays en comptait douze qui connaissaient deux types d'administration "indigène". Chez les populations maures c'est l'organisation tribale au sein de la Djemaa et de la fraction. Alors que chez les populations noires africaines, le système d'administration était cantonal. Le cercle du Gorgol, faisant partie de la deuxième catégorie de cercles (système cantonal), regroupait trois cantons. Il s'agit du canton de Kaédi, le chef-lieu du cercle, le cercle de Neré et le cercle de Littama¹³.

Les Littama sont allés du Brakna, plus précisément de la localité de Guimi pour Koumballi au Gorgol. D'origine arabe, ils sont devenus plus ou moins Halpulaaren à la suite de plusieurs années de

métissage. Depuis leur arrivée au Fouta, les littama n'ont jamais été victimes, au cours de leur histoire, de la xénophobie des populations locales. Par contre c'est à coups de pioche qu'ils constituèrent progressivement les villages et localités que nous leur connaissons aujourd'hui. Autre fait important c'est la participation militaire des littama dans les grands événements qui ont secoué la vie politique de Maghama.

Dans les traditions locales les Halpulaar associent fréquemment le nom de Maghama à celui de littama : "magama e littama"

D'autre part le colonisateur a choisi d'appeler ce vaste canton à majorité halpulaar du nom d'une tribu maure jusque-là presque inconnue au Fouta (les Littama). Les Littama offrent ainsi un exemple d'intégration entre deux sociétés: l'une maure et l'autre halpulaar.

Références bibliographiques

1. BA (Mahmadou Ahmadou), 1939, Notice sur Maghama et le canton du littama, Bulletin de l'Institut français d'Afrique noire (IFAN); Tome I, Série B (octobre 1939); N°4, p. 744.
2. BA (Oumar), 1977 : Le Fouta-Toro au carrefour des Cultures. Ed. L'Harmattan, Paris, p. 24.
3. DICKO (Abdoul), Le Gorgol et la colonisation française (1890- 1960), thèse de doctorat en Histoire, F.S.H.S, Tunis, 2000-2001, p. 204.
4. MARTY (Paul), 1921 : Etudes sur l'Islam et les tribus maures : Les Brakna, Leroux, Paris, P.13.
5. OULD CHEIKH (Abdel Weddoud), 1985 : Nomadisme, Islam et pouvoir politique dans la société maure précoloniale (XIè – XIX è siècles), thèse de doctorat en Sociologie, Université Paris V, p. 298.
6. POULET (Georges), 1904 : Les Maures de l'A.O.F. Paris Augustin Challamel librairie maritime et coloniale, p. 75.
7. RAFFENEL (Anne), 1846 : Voyage dans l'Afrique Occidentale, exécuté en 1843 et 1844, Paris, Arthus Bertrand.

13 - DICKO (Abdoul), Le Gorgol et la colonisation française (1890- 1960), thèse de doctorat en Histoire, F.S.H.S, Tunis, 2000- 2001, p. 204.



Dr Mohamed Ould Rabani
Université de Nouakchott Mauritanie
Joutes poétiques en Mauritanie

Joutes poétiques en Mauritanie

Résumé :

En Mauritanie, tel au temps de l'amour courtois et du Moyen Âge, l'amour est exprimé avant tout par le biais de la poésie, que ce soit la poésie classique, réservée souvent aux intellectuels ou poésie populaire, mondaine ou le Tebraa, poème de femmes. Les joutes poétiques de femmes expriment, en toute intimité, leur amour. L'amant n'est jamais nommé il est défini par un trait particulier de son apparence d'où la moquerie n'est pas absente.

1- Introduction

Les cérémonies de veillées nocturnes autour du thé, en ville mais aussi sous les tentes et sur les dunes, sont souvent les grandes occasions de duel entre poètes. L'attaque est rapide. Mais l'arroseur peut-être arrose.

L'homme bédouin aime la poésie et le chant. Les mauritaniens ont ce penchant pour la poésie et particulièrement les joutes poétiques. Extrêmement populaire, la joute poétique ou gtaa, appréciée de tous, est pratiquée par toutes les catégories de la société. Ces joutes ont pour thèmes l'amour, le plaisir et le divertissement...

Crée et popularisé par les griots, le ghna fait de ses pratiquants les plus habiles des personnages redoutés.

Dans la société maure de Mauritanie, tel au temps de l'amour courtois du Moyen Âge, l'amour se dit avant tout sur le mode de la poésie. Autour du thé, rituel nomade de convivialité, l'homme courtise sa belle sous sa tente en lui déclamant des vers censés toucher son cœur.

2- la Mauritanie ; Gtaa et Tebraa, poème des femmes, quel environnement ?

A cheval entre le Maroc et le Sénégal, la Mauritanie constitue une charnière entre Afrique noire et le Maghreb arabe. Deux mondes dont elle puise sa richesse et son identité. De l'Afrique noire, elle tire sa musique. Au Maghreb, elle a emprunté la division en tonalités, ainsi qu'un amour profond de la poésie que le désert n'a fait que sublimer. La société est divisée en trois castes: les lettres, les guerriers et les tributaires. Peu connu, le pays s'est forgé avec le temps, une bonne image en occident.

BLACHERE dans le Bulletin de l'Institut Français d'Afrique Noire, dans un article intitulé « Image de la Mauritanie saharienne dans la littérature française », évoque que le pays, à propos de son rapport avec la France, a connu deux étapes différentes :

Dans une première période d'exploration, les voyageurs, les aventuriers ou les commerçants qui ont passé par la Mauritanie dit-il nous proposent,,

une image qui manque de vérité. Car « Deux types d'erreurs peuvent fausser le jugement du voyageur (narrateur) qui part à la découverte du TRAB EL BIDANE avant l'époque des conquêtes militaires : l'un vient des conditions géographiques et sociologiques dans lesquelles se trouve l'exploré. L'autre procède des raisons économiques ou psychologiques qui ont motivé l'exploration ».

Cette vision qui dominait chez les Français, provient des multiples récits, et rapports issus de cette expérience hâtive.

Mais avec l'apparition d'autres œuvres prestigieuses de type « Terre des hommes », « La citadelle » (Saint-Exupéry) ; « Les voix qui crient dans le désert » d'Ernest Psichari ; « Pieds nus à travers la Mauritanie » d'Odette DE PIGAUEAU ; « Un homme sans l'occident » de DIEGO BROSSET, l'image du pays changera. Car en cette période le pays commence à être de plus en plus connu. On voit se dessiner au début du XXème siècle une très profonde modification d'attitude et



de jugement à l'égard des Maures » (BLACHERE, 104), différente de celle développée par la génération des explorateurs sous l'égide de CAILLIE.

Ainsi la vision à l'égard des Maures « pillards » ou « laudateurs » se transformera. Considérés dans les premières œuvres comme « hommes malhonnêtes » : « pillards et voleurs », ils deviennent « hommes nobles » ou « adversaires sérieux ».

On peut même aller plus loin et dire avec beaucoup de certitude que le pays inspira aux écrivains Français des traits et des images de ressemblance à la France métropolitaine. Tel le cas d'Odette DE PIGAUDEAU dans un séjour au Mahsar, embryon de royaume de Ehl Mouhamd Lehbib, laquelle nous dit : « Certains jours de février, en Mauritanie ont les douceurs de juin en Ile-de-France. Ce premier matin de voyage au Mahsâr nous offrait un pâturage reverdi semé d'arbres ronds comme des pommiers sauvages, sous un ciel bleu pommelé de nuages blancs. L'air était léger. Des papillons butinaient les houppes parfumées des acacias ». (De pigau-deau, 255).

Sur le plan spirituel, les Marabouts, lettrés sont comparés eux aussi au

clergé.

C'est BLACHERE même qui évoque cette ressemblance lorsqu'il dit : « la structure particulière de la société maure avec sa caste noble, les Hassanes et son clergé, les marabouts, autorise la comparaison avec la société médiévale européenne ». (Ibid, 41)

MISKE s'autorise cette comparaison et affirme dans « Le Wâsît : tableau de la Mauritanie au XX^{ème} siècle que "Pour donner une idée du rôle de ces trois groupes (Zawayas, Ban Hassanes et Aznagha), on pourrait comparer (d'une manière très approximative sous de nombreuses réserves) cette société à celle de la France au Moyen-Age, le rôle des Seigneurs féodaux était joué par les guerriers, (tout au moins, les grandes familles guerrières), celui du clergé par les lettrés et celui des Serfs par les tributaires ». (Miske, 1970, 151) Cette image de noblesse et de grandeur chez les Maures est évoquée également par DE PIGAUEAU quand elle présente l'Emir des Trarza Ahmed OULD DEÏD, comme « un héros de l'Iliade, bien fait pour vivre dans cette atmosphère Mauritanienne chargée de la grandeur des légendes antiques ».

La première image donnée par ces

réécits de voyageurs était hâtive. Le pays était un fief d'insécurité de vol de pillage, de pauvreté et de misère comme le prouve d'ailleurs cette leçon d'orthographe maladroite. Les extraits de cette dictée intitulée « Dans un campement maure » sont les suivants :

« Dans tout ce pêle-mêle sale, presque hideux un ou deux coffres carrés aux ferrures étincelantes, contenant la fortune du cheik et les bijoux des femmes.

Autour de ce campement la plaine immense brûlée, inanimée, et à l'horizon, se profilant sur le ciel clair, la silhouette décharnée des chameaux paissant en liberté.

Telle est la demeure mobile où le Maure passe sa vie, roi loqueteux et hautain, entouré de femmes hâves, au profil de madones, mères, nourrices artisanes, tout à la fois ; tandis que le chien fait sentinelle, méfiant et sobre comme son maître.

C'est un étrange spectacle que celui de ces hommes au teint basané et au regard farouche, vêtus de haillons qui, de loin, ont l'air de draperies et qui sous leurs ignobles défroques, conservent la fière majesté des antiques patriarches ».

Cependant, SAINT-EXUPERY affirmait que les gouverneurs français

de l'époque coloniale sont venus pour changer cette Mauritanie et la rapprocher des normes occidentales. Ils n'y arriveront pas et « Coppolani, Frèrejean, R. Arnaud, Diego Brosset étaient envoyés pour transmettre un pays, lui donner un visage déchiffrable selon les normes occidentales, ce fut pourtant le pays qui transforma les hommes ». (Blachère, 42).

BLACHERE va plus loin et affirme que « le Maure n'a pas changé de nature, mais le Français avait changé d'état d'esprit.

Ainsi, disparaît l'indifférence de l'opinion française à l'égard de la Mauritanie. Bien plus même la littérature romanesque de la première moitié du XXème siècle allait s'emparer du Sahara et des thèmes nouveaux qu'il offrait à l'imagination ». Nous dit Blachère.

2- Joutes poétiques

Vient renforcer cette idée de ressemblances, la poésie en Mauritanie, tel l'amour courtois dans les pays d'oc avec guillaume IX d'Aquitaine, sa petite fille Aliénor et le troubadour Marca bru.

Les poètes courtisent les femmes. La réaction de l'aimée, au service d'amour et du sacrifice, peut décevoir, mais l'insatisfaction procure, même au poète, une sorte de jouissance.

Les règles sont fixées :

Le service d'amour peut ne pas être payé

L'amour risque à tout moment d'être perturbé par le gardien, le calomniateur, le diffamateur ou le mari jaloux ou pour dire en arabe les perturbateurs de la rencontre sont : le Raquib, le Nammam, le Hasid, et le Adil.

Mais, dans tous les cas, l'amant doit éternellement rester obéissant et accepter sa souffrance.

Cette poésie troubadour passionne les lecteurs et attire un public nombreux.

Dans leurs joutes poétiques, les poètes célèbrent l'amour et la beauté parfois sans pudeur et sans fausse honte. Les filles sont des gazelles que les poètes courtisent et à qui ils chantent des louanges.

La musicalité des vers va de pair avec le thème. Les poètes jouent avec les mots et créent des nouveaux mondes et des nouveaux édens.

Egalement l'amour idéal des odrites de la tribu banu odra, constitue une attitude exemplaire chez les maures. Des hommes qui mourraient, de trop aimer. Ces odrites, qui chantent un amour pur et platonique mis parfois un dessus de toutes les tentations et loin de portée. Certains parmi eux étaient définis par le prénom de l'aimée. Dramatisant leur sort la société a attribué directement au poète le prénom de son aimée. Tel Jamil dénommé : Jamil Butheina, kuthiir, dénommé : kuthiir Azza, son aimée et Qais dénommé : Qais Leila ou majnun Leila, le fou de Leila ou al mjun le fou tout court, devenu presque un mythe.

Kuthiir, évoque sa jouissance d'insatisfaction lorsqu'il disait :

« Si le diffamateur observe ce qui se passe entre Butheina et moi, il sera largement satisfait. Je me contente d'elle par non, non plus et par l'an qui se découle entier sans qu'on se voie. »

Qais, quant à lui, évoque une souffrance éternelle.

Lorsqu'il disait :

« De l'amour de Leila par Leila je me suis soigné

Tel un buveur de vin, buvant encore plus. »

Les joutes poétiques en Mauritanie, trouvent aussi leurs origines dans les Muachah et le Zajal en Andalousie,

ou la poésie s'est débarrassée du carcan rigide d'autrefois pour céder la place à des genres simples, courts et faciles. Des nouveaux genres qui vont de pair avec la musique et les modes. Rappelons-nous la prestigieuse œuvre d'Ibn Hazm, le collier de la colombe.

Les poètes mauritaniens tentent d'œuvrer de la même façon que leurs collègues d'Orient et d'Occident andalous. Dans leurs poèmes mondains, ils essayent de suivre les mêmes règles d'esthétique d'amour, évoquées plus haut.

Les Mauritaniens, récitent ces poèmes et racontent les aventures des poètes portant sur leurs expériences sentimentales et les joutes poétiques qui les ont opposés. D'ailleurs le pays est surnommé « le pays au million de poètes » que ce soit la poésie arabe shiir, utilisée surtout chez les intellectuels ou la poésie Hassaniya le ghna employée à une large échelle chez la société Maure. Sur ce thème MISKE affirme :

«... La société bédouine s'est toujours caractérisée par une grande passion pour la poésie et tout le monde y est plus ou moins poète. Le shiir inaccessible pour beaucoup, ne pouvait donc suffire à satisfaire ce besoin.

C'est pourquoi une poésie vraiment populaire legtaa (duel) a connu un très grand développement et s'est peu à peu imposée aux lettrés eux-mêmes » (Miske, 152)

Il existe, en plus de leghna et du shiir, le tebrâa, sorte de poème, réservé aux femmes.

Le chant est également très répandu malgré les réticences des Zawayas (lettrés religieux). En fait les jeunes lettrés sont en grande partie des poètes ou des mghannîns de (leghna). Ils pratiquent parfois leghna surtout lors des cérémonies de ma-

riages et des invitations. Mais aussi les visites des griots laudateurs à l'improvisiste en quête d'argent ou de biens, sont des occasions pour pratiquer le ghna.

Les jeunes apprennent l'art de la musique et le luth du Tidinît. Ils connaissent par leurs expériences d'audition à quel moment et en quel événement il faut dire gûl ou gûli, terme précisant que le poète vient de composer son poème.

Legtaa ou duel poétique constitue un événement passionnant lors des grandes cérémonies. C'est un élément essentiel pour l'animation du spectacle. Il peut prendre plusieurs formes selon les relations entre les deux adversaires, entre leurs tribus ou leurs milieux. « Très souvent le défi est même direct et personnel et il s'ensuit des joutes poétiques dont le ton varie de la taquinerie amicale à l'insulte grossière en passant par toutes les gammes des insinuations malveillantes ».

Dans tous les cas, la poésie « mondaine ou non mondaine est l'un des passe-temps favoris chez la société Maure » (De chassey, 701).

Cet art shiir ou ghna, passionne le nomade mauritanien qui en fait un passe-temps favori dans une cérémonie autour du thé. DE CHASSEY écrivait à ce sujet : « Ainsi, sait-il (le nomade mauritanien) goûter infiniment trois verres de thé devant sa tente, au souffle de la brise du soir après une étouffante journée ou apprécier une simple conversation avec des amis après une longue randonnée solitaire mieux que le sédentaire ne peut jouir d'un tanguent plantureux ou de solennelles palabres de foule ».

Les veillées des nuits, autour du thé et en présence des griots, sont souvent les occasions des rivalités et

des joutes entre poètes. Le thé doit suivre la règle des 3 J, qui veut dire :

- premier j : jaar ou faire le the au ralenti, d'une autre manière faire durer le plaisir

- deuxième j : jmaar ou faire le the sur la braise, qui va de pair avec ce slowness

- troisième j : jmaa ou boire en communauté, pour faire partager le plaisir

Le défi entre poètes est rapide. Il peut prendre plusieurs sortes et va d'une simple moquerie ou blague à la taquinerie. Mais la tension peut monter jusqu'à atteindre la grosse insulte. Cette dernière n'est pas appréciée par le public qui y trouve une attitude arrogante. Le poète « talentueux », mesure ses mots et place sa moquerie d'une manière indirecte. Il parle d'équilibre si l'adversaire est infirme ; de noblesse, si son rival est tributaire ; d'éloquence, s'il s'agit d'un bègue. Le poème compose doit obligatoirement aller de pair avec les voies et les modes de musique traditionnelle et du Tidinit. Ces joutes sont mémorisées par le public, qui les divulguera au moment convenu et lorsque besoin y est.

Dans les provinces, si j'ose dire, le duel prend une autre dimension. Il s'agit-là de cousins ou de voisins sensibles aux attaques et aux critiques et doués dans le domaine. Le poète doit être attentif et patient. Il choisit, en général, des blagues au lieu des critiques, car la situation peut dégénérer à tout moment et l'arroseur sera arrosé.

Quant au Tebraa ou poème de femme, c'est un poème composé de deux vers ou de deux hémistiches, créé par les femmes, qui y expriment, en toute intimité, leurs sentiments. Mais aussi, peut-être chante par les

griots. Le public qui ignore les faits et les contextes, n'arrive pas ou arrive difficilement à décoder le tebraa et à reconnaître l'amant en question, jamais nommé par son nom, mais, toujours défini par un trait particulier: d'apparence, d'origine ou de fonction. Alors convergent à la fois dans les joutes poétiques shiir, ghna et tebraa, l'amour, l'humour et la moquerie.

Bibliographie :

1. BLACHERE, J-C. 1971. L'image de la Mauritanie saharienne dans la littérature française, in Notes Africaines Université de Dakar : Institut Français d'Afrique Noire IFAN 132.
2. BROSSET, Diego. 1932. « Les Nemâdi », Renseignements coloniaux, n° 9,
3. CHASSEY, Francis De. 1977. L'étrier, la houe et le Livre « sociétés traditionnelles » au Sahara et au Sahel occidental, Paris : éditions Anthropos.
4. CHASSEY, Francis De. 1984. Mauritanie 1900-1975, Paris : l'Harmattan.
5. DE PIGUAUDEAU, Odettes. 1936. Pieds nus à travers la Mauritanie, Plon, 2ème édition, 1992. Paris : édition du Phébus.
6. MISKE, Ahmed Baba. 1970. Al-wasît, tableau de la Mauritanie au début du XXè siècle, Paris : Klincksieck.
7. TAINE CHEIKH, Catherine. 1979. « Aperçus sur la situation sociolinguistique en Mauritanie » in Introduction à la Mauritanie, Centre de Recherches et d'Etudes sur les sociétés méditerranéennes, Centre de d'études d'Afrique noire. Paris : Editions CNRS, p. 167-173.



Mamina Mainia Nana
Inspecteur du fondamental

L'iconographie dans le manuel scolaire

1. Définition

Le terme iconographie provient du mot grec eikôn, qui signifie « image ». À l'origine, l'iconographie désignait l'étude des caractéristiques des différentes images représentant un sujet donné, ou encore l'ensemble des images qui lui sont associées.

Aujourd'hui, ce terme renvoie à l'ensemble des illustrations contenues dans une publication, c'est-à-dire à tous les documents présentés sous une forme non textuelle.

Dans le manuel scolaire, l'iconographie englobe généralement les images, les schémas, les dessins, les maquettes, les tableaux et les graphiques utilisés en fonction des objectifs pédagogiques recherchés, tout en tenant compte des spécificités de chacun de ces supports.

2. Caractéristiques générales

L'élément iconographique le plus utilisé est l'image. Celle-ci constitue une représentation visuelle d'un objet inanimé, d'un être vivant ou d'un concept abstrait que l'on souhaite rendre perceptible. L'image peut être naturelle (reflétant la réalité) ou artificielle (imaginaire ou fictive).

Parfois, l'image entretient avec son modèle original un rapport de ressemblance presque direct ; dans d'autres cas, elle ne lui est liée que de manière symbolique.

Certains chercheurs considèrent l'image comme le langage commun de l'humanité. Pour preuve, l'être humain l'a utilisée dès la préhistoire en la représentant sur les parois des grottes, car – d'après André Bazin- elle « semble abolir la distance entre le réel et sa représentation », offre une présence immédiate du monde et est perçue comme une preuve du réel. ».

Les dessins, quant à eux, sont des images qui représentent une réalité donnée et demeurent, de ce fait, proches de l'objet ou du concept étudié. En revanche, le schéma met en évidence un seul aspect ou une seule ca-

ractéristique essentielle de cet objet ou concept, aspect qui n'apparaît pas nécessairement de cette manière dans la réalité.

3. Les fonctions pédagogiques et les apports éducatifs du support iconographique

Le support iconographique ne constitue pas une simple illustration décorative dans le manuel scolaire ; son intégration doit répondre à une intention pédagogique clairement définie. Images, photographies, schémas, cartes et graphiques peuvent servir à illustrer ou expliquer une notion, transmettre des informations complémentaires, susciter la motivation des apprenants ou encore favoriser leur participation active. En facilitant la perception, la compréhension et l'appropriation des contenus, ces supports enrichissent le texte et contribuent à rendre les apprentissages plus accessibles. Ils permettent également de placer l'élève dans des situations d'observation, d'expérimentation et de recherche, tout en développant ses compétences à travers diverses activités pédagogiques.

Au-delà de leur fonction explicative, les documents iconographiques diversifient les modes d'accès aux savoirs en mobilisant des formes d'intelligence autres que les seules compétences linguistiques et logico-mathématiques, notamment l'intelligence visuo-spatiale. Cette approche s'inscrit dans la perspective de la théorie des intelligences multiples développée par Howard Gardner. Grâce à leur polyvalence, les images peuvent être à la fois objets de connaissance, supports d'apprentissage, outils de modélisation et moyens de communication. Elles favorisent ainsi l'engagement des apprenants, stimulent leur curiosité et renforcent leur implication dans les activités de construction des savoirs.

4. La place de l'iconographie dans la conception et l'utilisation des manuels scolaires

L'importance de l'iconographie dans les manuels scolaires s'explique également par sa capacité à représenter des objets, des phénomènes ou des situations difficilement observables directement en classe. Alors que les leçons d'observation devraient idéalement s'appuyer sur des objets réels, les contraintes matérielles conduisent souvent à recourir aux images comme substituts. Celles-ci jouent donc un rôle essentiel dans la découverte de l'environnement et la concrétisation des notions étudiées. Leur nature varie selon les disciplines : dans les matières littéraires, elles peuvent avoir une fonction documentaire ou testimoniale, tandis que dans les disciplines scientifiques, elles servent à représenter des observations, des résultats expérimentaux ou des modèles conçus spécifiquement pour répondre aux objectifs d'apprentissage.

Toutefois, l'utilisation des supports iconographiques exige une sélection rigoureuse et une conception adaptée aux finalités pédagogiques visées. Les schémas, dessins, diagrammes et graphiques doivent contribuer à la vulgarisation des savoirs sans compromettre leur rigueur scientifique ni créer un décalage entre la représentation et la réalité. Lorsqu'ils sont judicieusement choisis, ces supports peuvent introduire un thème, susciter le questionnement, faciliter la compréhension de concepts abstraits, accompagner les démarches expérimentales et fournir des ressources utiles pour la synthèse des apprentissages. C'est pourquoi les concepteurs de manuels scolaires doivent définir avec précision les types d'illustrations nécessaires et constituer de véritables banques d'images et de ressources documentaires capables de soutenir efficacement l'enseignement et l'apprentissage.

5. Quelques exemples de supports iconographiques

Cette section introduit une présentation des principaux types de supports iconographiques utilisés dans les manuels scolaires : photographies, dessins, schémas, cartes, graphiques, tableaux, bandes dessinées, infographies, maquettes, ...etc . Pour un manuel scolaire, une infographie doit être à la fois informative, visuelle et structurée. Voici un exemple de thème particulièrement adapté : Comment se déroule la démarche scientifique?

Et voici un tableau présentant les principaux types de supports iconographiques et leurs fonctions pédagogiques :

Type de support iconographique	Définition	Fonctions pédagogiques
Photographie	Image réelle captée par un appareil photo	- Représenter la réalité de manière authentique - Favoriser l'observation et la description - Ancrer les apprentissages dans le concret
Dessin / illustration	Image créée manuellement ou numériquement	- Simplifier la réalité pour faciliter la compréhension - Mettre en évidence des éléments essentiels - Aider à la conceptualisation
Schéma	Représentation simplifiée et structurée d'un objet ou d'un phénomène	- Expliquer des relations ou des mécanismes - Faciliter la mémorisation - Clarifier des notions complexes
Diagramme	Représentation organisée de données ou de processus	- Structurer l'information- Aider à la lecture et à l'analyse- Favoriser la compréhension logique
Carte (géographique ou thématique)	Représentation spatiale d'un territoire ou d'un phénomène	- Situer dans l'espace- Développer les compétences spatiales- Lire et interpréter des informations géographiques
Graphique (courbe, histogramme, secteur)	Représentation visuelle de données chiffrées	- Faciliter l'analyse de données- Comparer des valeurs - Développer l'esprit critique et statistique
BD (bande dessinée)	Suite d'images organisées en récit	- Développer la compréhension narrative- Favoriser la lecture active- Stimuler l'interprétation et l'inférence
Affiche pédagogique	Support visuel synthétique à visée informative	- Attirer l'attention- Transmettre un message clair et rapide- Sensibiliser à un thème

6. Les enjeux éthiques et sociaux de l'iconographie scolaire

Les spécialistes s'accordent à reconnaître que les photographies sont « ce qui se rapproche le plus de la réalité observable, puisqu'elles reproduisent fidèlement l'objet ou la scène tels qu'ils existent dans le monde réel ».

Cependant, les photographies reproduites dans les manuels scolaires et tirées directement de la réalité peuvent parfois soulever des problèmes liés au respect de la vie privée et des droits des personnes représentées.

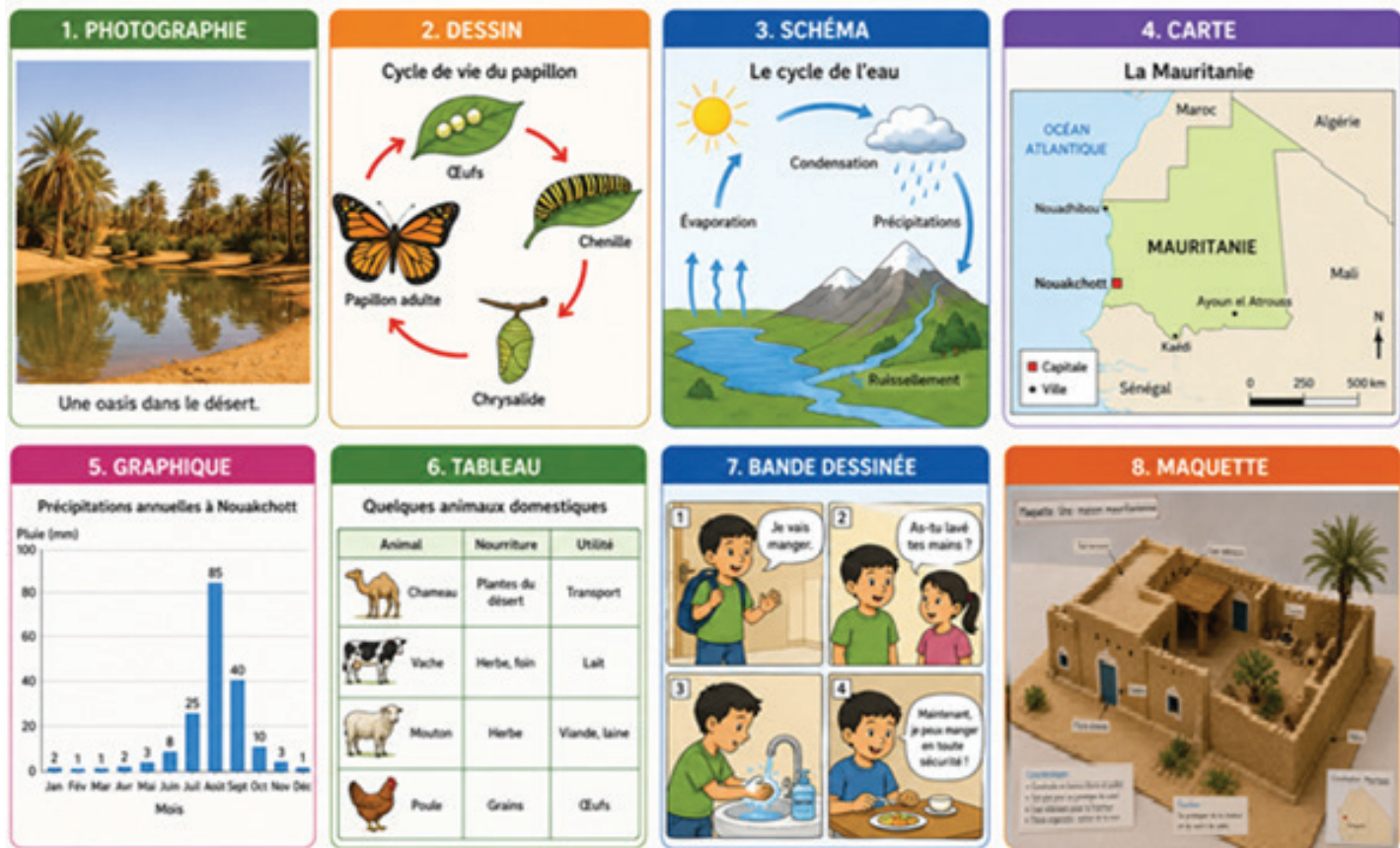
En effet, l'utilisation d'images photographiques dans les supports éducatifs exige une vigilance particulière afin d'éviter toute atteinte aux droits individuels, notamment lorsque les personnes photographiées sont identifiables ou lorsque les images concernent des situations relevant de la sphère privée.

Toutefois, les photographies utilisées dans les manuels scolaires et directement tirées de la réalité peuvent être à l'origine de litiges liés au respect des droits privés.

D'autres images représentent également la réalité telle qu'elle est, mais ne peuvent être observées qu'au moyen d'instruments scientifiques spécialisés, comme les microscopes électroniques. C'est le cas, par exemple, des photographies de cellules. Dans de telles situations, il convient également de respecter les droits d'auteur détenus par certains laboratoires ou centres de recherche et de veiller à éviter toute forme de plagiat ou d'appropriation illicite de travaux scientifiques.

Le dessin apparaît alors souvent comme une alternative particulièrement pertinente. En effet, il constitue une

Voici d'autres supports iconographiques :



forme de représentation fondée sur la simplification et la mise en évidence de l'essentiel. De plus, il offre de nombreuses possibilités pédagogiques grâce à ses variantes, notamment les dessins humoristiques et caricaturaux, qui peuvent rendre les contenus plus attractifs, plus accessibles et plus agréables pour les apprenants.

Comme disait Roland Barthes : « Toute image est polysémique ; elle implique, sous-jacente à ses signifiants, une chaîne flottante de signifiés, dont le lecteur peut choisir certains et ignorer les autres. »

Au-delà de leurs fonctions pédagogiques, scientifiques et esthétiques, les images présentes dans les manuels scolaires jouent un rôle déterminant dans la construction des re-

présentations mentales, des valeurs et des attitudes des apprenants. En effet, l'enfant ne se contente pas d'observer les images ; il y puise également des modèles de comportement, des références sociales et des perceptions du monde qui l'entoure.

Pour cette raison, les concepteurs de manuels scolaires doivent veiller à ce que les supports iconographiques ne contribuent pas à perpétuer des stéréotypes ou des préjugés sociaux susceptibles d'influencer négativement les élèves. Ainsi, il convient d'éviter les représentations réductrices qui associent systématiquement la fille aux tâches domestiques ou aux rôles traditionnels, tandis que les garçons seraient représentés dans les métiers valorisés, les fonctions

de direction ou les activités scientifiques et techniques. De même, les images ne devraient pas présenter les personnes en situation de handicap sous le seul angle de la dépendance, de la mendicité ou de la vulnérabilité.

Le manuel scolaire a au contraire la responsabilité de promouvoir une vision inclusive et équilibrée de la société. Les illustrations doivent montrer les filles et les garçons participant de manière équitable aux différentes activités scolaires, scientifiques, culturelles et professionnelles. Elles doivent également mettre en valeur les personnes en situation de handicap en tant qu'élèves, enseignants, chercheurs, médecins, artistes, sportifs ou acteurs pleinement engagés dans la vie



sociale et économique.

Cette démarche ne vise pas à nier les réalités sociales, mais à offrir aux apprenants des modèles diversifiés et positifs qui favorisent le respect de la dignité humaine, l'égalité des chances et la reconnaissance des compétences de chacun, indépendamment du sexe, de l'origine sociale ou de la condition physique.

Ainsi, l'image scolaire ne doit pas seulement refléter la société telle qu'elle est ; elle doit également contribuer à construire la société telle qu'elle aspire à devenir : une société plus juste, plus inclusive et plus respectueuse de la diversité humaine.

Conclusion

Le manuel scolaire a trois fonctions principales : présenter les leçons, fournir des documents et proposer des exercices pour développer les compétences. Les supports iconographiques y jouent un rôle essentiel sur les plans communicatif, scientifique et pédagogique. Au-delà de leurs fonctions pédagogiques, scientifiques et esthétiques, les images présentes dans les manuels scolaires jouent également un rôle déterminant dans la construction des représentations mentales, des valeurs et des attitudes des apprenants. Leur usage doit toutefois rester mesuré et

pertinent.

Cependant, toute image est un discours visuel pouvant être perçu comme la réalité elle-même, ce qui peut entraîner des risques de manipulation ou d'orientation idéologique. Comme elle est ouverte à plusieurs interprétations, son utilisation dans les manuels exige un choix réfléchi, critique et objectivement pédagogique.

Bibliographie :

- MIALARET, Gaston (2011). Les sciences de l'éducation. Paris : PUF.
- AUMONT, Jacques (2016). L'image. 3e éd. Paris : Armand Colin.
- CHOPPIN, Alain (1992). Les manuels scolaires : histoire et actualité. Paris : Hachette Éducation.
- BRUILLARD, Éric (2005). Manuels scolaires, regards croisés. Lyon : INRP.
- UNESCO (2021). Repenser nos futurs ensemble : un nouveau contrat social pour l'éducation.
- AUMONT, Jacques (2016). L'image. Paris : Armand Colin.
- Choppin, A. (1992). Les manuels scolaires : histoire et actualité. Hachette Éducation.
- Gaulupeau, Y. (1993). Les manuels scolaires par l'image : pour une approche sérielle des contenus. Histoire de l'éducation, n°58.
- Brugeilles, C. & Cromer, S. (2005). Analyser les représentations du masculin et du féminin dans les manuels scolaires. CEPED.
- Perret, L. (2018). Places et rôles des images dans les manuels scolaires dans l'évolution des disciplines scolaires. DIRE.
- Rodes, A. (2009). L'évolution de l'iconographie dans les manuels scolaires d'histoire de collège (1880-2009). Utpictura18.



Abdy Sidi Mohamed
Ancien inspecteur de français
Docteur en sciences du langage
Maître de conférences,
ENAJM, Mauritanie

L'approche par les compétences (APC) : *Un choix légitime ou prétentieux pour notre école ?*

Résumé :

L'influence de l'APC dans le domaine de l'éducation et de la formation est plus que considérable. A l'heure actuelle, les programmes sont rédigés, dans la plupart des cas en termes de compétences attendues dans presque tous les pays occidentaux et certains pays africains.

Mais une véritable approche par les compétences – dont on ne peut nier, par dessus tout, les vertus à condition qu'on veuille l'appliquer dans un contexte qui s'y prête – exige des préalables. Or, peu de ces préalables sont réunis dans nos pays du sud et vouloir, coûte que coûte, l'appliquer ne condamnerait-il pas notre classe à une situation fort regrettable d'égarement méthodologique, didactique et pédagogique ? A moins que soit repensés la manière et le niveau de son adaptation pour la rendre plus en harmonie avec les conditions et le contexte institutionnel et scolaire du français comme langue seconde de nature étrangère et non comme FLE.

Mots clés

**école – FLS – FLSco – APC – approche
– apprenant – professeur – contexte
institutionnel et scolaire.**

Aperçu historique et fondements théoriques¹

Dans sa version initiale, le courant de l'approche par les compétences est issu du taylorisme (Ralph Tyler et de l'organisation du travail, bref du monde de l'industrie. Envahissant d'abord le système scolaire américain dès la fin des années 60, l'APC s'est vu un moment en opposition à l'approche centrée sur la personne. Assez rapidement, elle s'est imposée dans le monde de l'éducation d'abord aux Etats-Unis, en Australie et ensuite en Europe. Le Royaume Uni, la Suisse et la Belgique ont été parmi les premiers pays à vouloir repenser leurs systèmes éducatifs selon cette approche. C'est ainsi que les décideurs sont passés de la culture des objectifs à celle des compétences tout en ne parvenant pas à les distinguer vraiment l'une de l'autre. Contrairement à

ce qui s'est produit dans le domaine de l'industrie, celui de l'éducation a établi des liens très étroits avec le constructivisme et plus avec le socioconstructivisme. La tentative d'établir un lien entre une école centrée sur les comportements observables d'inspiration comportementaliste a exercé une forte influence. Suite à cela, une école fondée sur les développements cognitifs de l'individu a pris un essor considérable au cours des dernières années. Plusieurs travaux se poursuivent dans ce domaine sans que pour autant leurs auteurs soient parvenus à proposer des pistes de réflexion et d'action qui répondent définitivement aux attentes des intervenants sociaux ou éducatifs.

Les tenants de l'APC placent l'élève au centre de l'apprentissage. Ils considèrent ce dernier comme naturellement doué d'une capacité presque absolue de développer les compétences attendues qui apparaissent dans le programme d'études présenté à partir de domaines d'activités balisés à l'avance. L'élève est responsable de ses apprentissages et il lui appartient de construire lui-même ses propres connaissances. Pour ce faire, il aura

¹ Ould Youness, Babacar., « Approche Par Compétence et Perspective Actionnelle dans l'environnement éducatif mauritanien », Formation des conseillers pédagogiques, Rapport de fin de formation, ENS de Nouakchott, Année Universitaire 2009 – 2010, p.3.

à sa disposition des instruments que lui fournira son facilitateur:

« Le professeur doit se comporter comme un facilitateur des apprentissages plutôt qu'un acteur. Ses différentes interventions seront guidées essentiellement par le souci d'aider les élèves à surmonter les difficultés rencontrées à l'occasion des apprentissages ou des évaluations, car la méthodologie met l'accent sur l'apprenant et non sur l'enseignant² ».

Il faut reconnaître que là le rôle de l'enseignant est sensiblement modifié si on le compare à celui qu'il est appelé à jouer dans le contexte de l'école dite traditionnelle. Il laissera une bonne partie de ses tâches au groupe classe qui sera invité à procéder à son organisation. A vrai dire, dans une telle perspective, l'enseignant doit éviter le plus possible la transmission de connaissances. Cette centration prend ses racines dans le courant bien connu de l'école nouvelle qui préconise la centration sur l'école plutôt que sur la matière ou la discipline. Ce courant s'inspire, entre autres, de la psychologie humaniste dont Rogers a été l'un des principaux instigateurs et qui exerce encore aujourd'hui son influence tant dans le domaine de l'éducation que dans celui des sciences sociales et humaines en général.

Mais revenons à la relation entre l'enseignant et l'élève qui, comme nous le savons, est au centre de toute entreprise pédagogique. La conception que l'on se fait de cette relation est étroitement liée aux références théoriques et aux expériences de chacun. Pour leur part, les novateurs recourent aux principes que l'on retrouve à la base du constructivisme pour décrire tant le rôle de l'ensei-

gnant que celui de l'élève. Pour eux, le rôle de l'élève peut se résumer ainsi : l'élève est responsable de son apprentissage et devient un « apprenant ». On s'attend à ce qu'il soit curieux, plein d'initiative et persistant dans les tâches qu'il a à accomplir ; qu'il soit en mesure d'organiser son propre travail. Il doit :

- Recueillir de nouvelles informations ;
 - Apprendre de nouvelles façons d'apprendre ;
 - Savoir utiliser de nouvelles technologies : le software comme instrument pour atteindre de nouveaux objectifs, internet pour avoir accès à de nouvelles informations et les partager, avoir accès à la recherche.
- Alors que la part de l'enseignant prend la forme suivante : il devient un facilitateur qui :
- Planifie, organise des activités ;
 - Conseille, accompagne, encourage, soutient ;
 - Apprend en cours de route ;
 - Fait des suggestions mais n'impose jamais ;
 - Stimule la créativité, encourage le développement d'une pensée indépendante.

Le facilitateur soutient l'apprenant, tient compte de ses possibilités, de ses forces, de ses besoins, de ses sentiments.

Ce sont là, à peu de choses près, les principes de base de l'école nouvelle dont l'APC, entre autres approches, se proclame et que la plupart des enseignants, qui ont suivi à un moment ou un autre de leur formation des cours de pédagogie ou de didactique générale, connaissent.

Concepts de base dans l'APC³

Nous présentons ici certains

concepts de base considérés comme fondamentaux dans l'approche par compétence telle que proposée aux enseignants et apprenants mauritaniens :

- L'objectif spécifique

C'est une capacité qui s'exerce sur un contenu (on peut utiliser aussi le terme savoir-faire). Exemples :

- Conjuguer (capacité) l'auxiliaire «être» au présent de l'indicatif (contenu).
- Identifier (capacité) les organes de l'appareil respiratoire (contenu).
- Tracer (capacité) deux droites parallèles (contenu)
- Appliquer (capacité) la loi d'Ohm (contenu).
- La capacité

C'est le pouvoir, l'aptitude à faire quelque chose ; c'est-à-dire une activité qu'on exerce. Exemples :

- Comparer ;
- Analyser ;
- Identifier ; etc.

Les caractéristiques de la capacité sont :

- Transversale (rarement disciplinaire) ;
- Evolutive (se développe tout au long de la vie) ;
- Non évaluable (sans contenu) ;
- Combinable (plusieurs capacités peuvent se combiner pour donner naissance à une nouvelle).

- La situation -problème

C'est un ensemble contextualisé d'informations à articuler en vue d'une tâche déterminée (un cas, un problème, un projet, une création,...). La compétence n'a de sens que par rapport à une famille de situations. Les caractéristiques de la situation-problème sont :

- C'est une situation d'intégration

² Programmes de français, Curriculum du 1^{er} cycle, 2010, p.4.

³ Ibid, p.11.

complexe qui comporte des informations utiles mais aussi des informations parasites. Ce n'est pas un simple exercice d'application ;

- Elle débouche sur une production bien identifiée ;
- Elle est significative (intérêt, défi, du sens au savoir, interpelle l'apprenant).

- L'évaluation diagnostique

Se situant souvent avant le début de la formation, elle a pour but de produire des informations permettant d'orienter l'élève vers une filière ou un niveau donné ou d'ajuster les apprentissages ou la formation à son profil. Elle permet de :

- Situer des performances ;
- Détecter les potentialités ;
- Vérifier des capacités ou des connaissances.

- L'évaluation formative

Située pendant la formation, elle cherche à situer les difficultés de l'élève, intervient pendant la période d'apprentissage et permet de voir, ce qui est compris ou non, ce qui est acquis ou non. Elle informe l'apprenant, l'enseignant du degré d'atteinte des objectifs.

- La remédiation

C'est l'ensemble des activités qui constituent à aider l'apprenant à surmonter ses difficultés et combler ses lacunes. Elle est consécutive, d'habitude, aux évaluations diagnostique et formative.

- L'évaluation certificative (sommativ)

Elle se situe à la fin d'une formation. Elle est terminale. Elle est faite pour le contrôle, pour la norme, la certification, c'est un bilan du niveau des connaissances acquises. Elle a pour but de sanctionner (positivement ou négativement) une activité d'apprentissage. L'évaluation certificative est faite pour décider de la réussite, du passage à l'année supérieure ou au

cycle supérieur.

- Le critère

C'est la qualité qu'on attend dans l'évaluation de la production d'un élève. Chaque critère est un regard particulier que l'enseignant porte sur la production de l'élève. C'est à partir de l'ensemble des critères qu'on attribue la note.

- Les Indicateurs

L'indicateur est l'indice observable d'un critère. Exemple : «pas de ratures», «disposition aérée», «utilisation de couleurs», «titres soulignés» sont des indices observables du critère «la qualité de la présentation d'un travail écrit».

En APC, l'évaluation est une évaluation des intégrations : les situations proposées pour l'évaluation des compétences doivent être complexes. Elles doivent amener les apprenants à intégrer leurs acquis afin de les résoudre. Donc, dans ce type d'évaluation, on ne peut pas se contenter des exercices traditionnels qui ne mettent pas l'élève devant des problèmes à résoudre similaires didactiquement aux problèmes rencontrés dans la vie courante.

- La compétence

C'est la possibilité pour un individu de mobiliser un ensemble intégré de ressources (savoir, savoir-faire,

savoir-être) en vue de résoudre une situation-problème. Exemples :

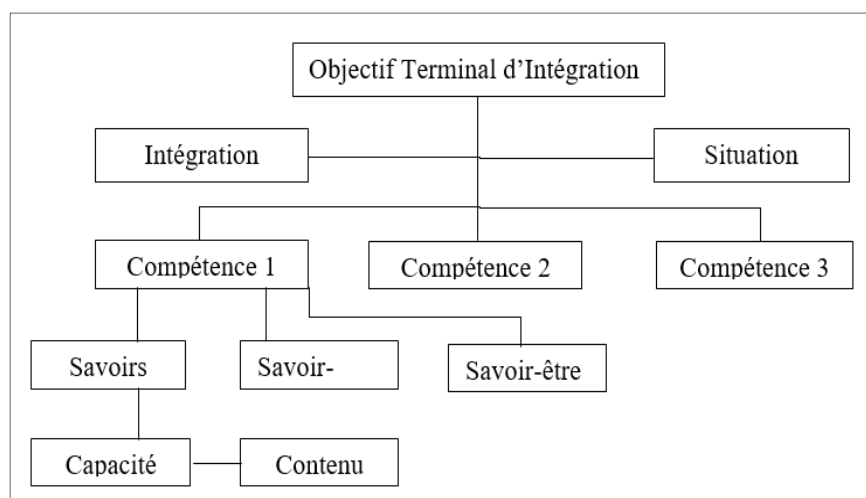
- L'élève doit être capable de formuler des questions pour obtenir des informations sur l'autre ou sur son environnement et répondre à des questions posées par un interlocuteur (sur soi, son environnement) dans des situations de communication significatives pour lui (1èreAS, français) ;
- L'élève doit être capable de résoudre une situation-problème de la vie courante en mobilisant ses connaissances sur les nombres entiers naturels, décimaux, fractions (1èreAS, Mathématiques).

- L'intégration

C'est l'opération par laquelle on rend interdépendants différents éléments qui étaient dissociés au départ, en vue de les faire fonctionner de manière articulée en fonction d'un but donné. Les concepts centraux de l'intégration sont : l'objectif spécifique, la capacité, la compétence et la situation-problème.

- L'objectif Terminal d'Intégration (OTI)

C'est la possibilité de mobiliser de manière intégrée plusieurs compétences. En d'autres termes, c'est une macro-compétence qui vise à établir la synthèse d'une année ou d'un



cycle. On peut présenter le schéma conceptuel de l'approche par la compétence (APC) comme suit :

Cette présentation de l'approche par les compétences montre le lien étroit entre le courant de cette approche, dans sa version initiale, et le monde du travail et de l'industrie. Même si, contrairement au monde du travail et de l'industrie, celui de l'éducation a établi, dans son adoption de cette approche, des liens plus forts avec le constructivisme et le socioconstructivisme, l'adéquation de l'approche par les compétences au monde scolaire reste toujours sujette à controverse pour la simple raison – entre autres – que la fonction éducative répond à une autre logique que celle de l'industrie et du travail où l'on est à deux doigts, à peine d'une chosification de l'homme ; l'école a pour mission de préparer le citoyen de demain sous toutes ses dimensions (affective, cognitive et sociale). Elle ne saurait s'en tenir au seul aspect socio-économique, à l'homo-faber. Ce serait une erreur que de vouloir réduire le rôle que la société lui octroie.

Pourtant, l'influence de l'APC dans le domaine de l'éducation et de la formation est plus que considérable. A l'heure actuelle, les programmes sont rédigés, dans la plupart des cas du temps en termes de compétences attendues dans presque tous les pays occidentaux et certains pays africains. Le fait que ces programmes mettent l'accent sur la démonstration des savoirs plutôt que le savoir lui-même interpelle bon nombre de critiques qui craignent à juste titre de voir les connaissances céder le pas aux compétences ; en d'autres termes, de devoir constater

l'accélération de l'avènement d'une société axée uniquement ou presque sur la performance.

Ces craintes et ces avertissements sont d'autant plus sérieux qu'ils émanent, en premier lieu, de ceux-là mêmes qui sont reconnus comme préconisateurs de l'APC et qui s'accordent tous sur la difficulté, voire parfois – pour certains milieux – l'impossibilité de la mise en place de cette approche qui appelle à une nécessité d'exigences très fortes :

« Au Québec, un expert, L. Arsenault (cité par Diabaté, 2006) rappelle qu'il est difficile de définir les compétences dont il dit qu'elles ressemblent à un iceberg : la partie visible (habiletés, aptitudes et connaissances) représentent le 1/8 et la partie invisible (motivations, attitudes, valeurs et traits de caractères) les 7/8. La partie observable est constituée de compétences observables et mesurables. Quant à la partie cachée, elle se compose de compétences très difficilement observables et mesurables ; elles se déduisent à partir de l'action». De Ketele (2000) y voit un moment de l'histoire didactique, bientôt remplacé par un autre, sans doute l'approche par les savoir-être, eux-mêmes non exempts de critiques. Bulea et Jeanneret viennent de montrer que les documents institutionnels du type Cadre Européen des Langues ne saisissent pas véritablement des compétences réelles.⁴ »

Fort de ce constat, l'objectif principal de contribution ici sera de voir comment et en quoi l'adoption de l'approche par les compétences dans notre système éducatif présenterait des difficultés d'appropriation et des

choix inadéquats, surtout dans une perspective d'enseignement de FLS et FLSCO.

Dans la composante «L'approche par les compétences : «aperçu historique, fondements théoriques et concepts de base» (Sidi Med Abdy, thèse de Doctorat, mars 2011, pp. 194-198, Grenoble, France), nous avons pu constater le nombre très important de connaissances théoriques, de subtilité dans la manipulation des concepts, des rôles nouveaux d'enseignants et d'apprenants et du développement de l'autonomie d'apprentissage et de l'esprit critique qu'exige la mise en œuvre et l'application de l'APC :

- «Le professeur doit se comporter comme un facilitateur plutôt qu'un acteur (curriculum 1er cycle secondaire, 2009, p.4)»: il planifie, organise des activités, conseille, encourage, accompagne, soutient, apprend en route; il fait des suggestions, mais n'impose jamais; il stimule la créativité, encourage le développement d'une pensée indépendante; et en même temps, il soutient l'apprenant, tient compte de ses possibilités, de ses forces, de ses besoins, de ses sentiments;

- «Les principes didactiques tels qu'ils ont été définis par la nouvelle méthodologie impliquent que le professeur soit apte à produire le maximum de situations d'apprentissage et d'évaluation en rapport étroit avec les compétences et l'OTI défini pour chaque année d'étude. Il fera particulièrement attention à l'équivalence des situations produites, qu'elles se rapportent à une compétence donnée ou à un OTI (curriculum 1er cycle secondaire, 2009, p.4)»

- «Puisqu'il s'agit de développer des

4 Verdelhan-Bourgade, Michèle., « Réflexion sur l'approche par compétences et sa pertinence pour l'enseignement du français langue seconde », in Verdelhan-Bourgade, Michèle., (sous la direction de) Le français langue seconde : un concept et des pratiques en évolution, De Boeck & Larcier, Bruxelles, 2007, p.112.

compétences dans une optique de communication fonctionnelle, les activités d'apprentissage et d'évaluation proposées en français seront axées essentiellement sur la compréhension et la production de messages oraux et écrits relatifs à la vie quotidienne de l'élève. [...] Le professeur doit donc partir de situations concrètes pour construire ses apprentissages sur la base des difficultés constatées puisqu'il n'y a pas de contenus d'enseignement préconçus (curriculum 1er cycle secondaire, 2009, p.5)».

Dans la mise en pratique de cette approche, il y a deux moments dans les apprentissages: les apprentissages ponctuels des savoirs, savoir-faire et savoir-être et les activités d'intégration. Là aussi, l'exigence, la précision, la maîtrise et la performance de la part du professeur sont les mots clés: «on met une priorité à développer les savoirs, savoir-faire et savoir-être qui se rapportent à une compétence; les autres sont considérés comme accessoires. [...] Le 4ème quart du temps est réservé à ce que l'on appelle «activités d'intégration», c'est-à-dire qu'il est consacré à apprendre à l'élève à mobiliser ses savoirs, savoir et savoir-être dans des situations complexes (curriculum 1er cycle secondaire, 2009, p.9)».

Enfin, pour l'apprenant, l'approche par les compétences (APC), en allégeant le travail du professeur «implique davantage les élèves, dans leur apprentissage et laisse au professeur le rôle de facilitateur et d'animateur de discipline (curriculum 1er cycle secondaire, 2009, p.4)»; dans cet ordre d'idée, l'élève est responsable de ses apprentissages et devient un «apprenant». On s'attend à ce qu'il soit curieux, plein d'initiatives et persistant dans

les tâches qu'il a à accomplir, qu'il soit en mesure d'organiser son propre travail. Pour ce faire, il doit recueillir de nouvelles informations, apprendre de nouvelles façons d'apprendre, savoir utiliser les nouvelles technologies (le software comme instrument pour atteindre de nouveaux objectifs, internet pour avoir accès à de nouvelles informations et les partager, avoir accès à la recherche).

Tous ces préalables et présupposés portent en eux la complexité et le niveau d'exigence cognitif, psychologique, méthodologique et matériel, nécessaire pour une réelle mise en pratique de l'APC.

Le fait même que le professeur doit se comporter en «professeur – camarade» et l'élève en «apprenant – adulte» responsable et autonome impose de s'inscrire dans une perspective de méthodologie préconisant une approche communicative et des études contrastives (pédagogie de projet ou coopérative) difficile à mettre en œuvre par ce dernier: le climat d'ouverture et de tolérance à l'erreur, le développement de l'autonomie d'apprentissage et de l'esprit critique devant accompagner ces méthodes et stratégies sont autres que les modes de fonctionnement appropriés de la classe mauritanienne où les canons de communication sont encore plus verticaux et plus rigides; où l'image de «maître absolu» et l'objectif de modification des comportements sous toutes ses formes sont les pratiques en vigueur.

Par ailleurs, le fait que le professeur soit obligé de «partir de situations concrètes pour construire ses apprentissages sur la base des difficultés constatées puisqu'il n'y a pas de contenus d'enseignement préconçus», de donner la priorité à «développer les savoirs, les sa-

voir-faire et les savoir-être qui se rapportent à une compétence; les autres sont considérées comme accessoires» et enfin de «réserver le 4ème quart aux activités d'intégration» où il doit «apprendre à l'élève à mobiliser ses savoirs, savoir-faire et savoir-être», présuppose que l'on soit en présence d'un «professeur hercule» qui disposerait de très nombreux documents, de journaux, de médias en français, et de technologie de la communication pour son propre usage et pour les mettre à la disposition des élèves pour faire effectuer des recherches; le pouvoir de sélection des connaissances, d'improvisation pertinente et de mise, à portée des élèves, de stratégies et techniques de mobilisation de contenus est impossible en l'absence de ces moyens non disponibles, même à la capitale Nouakchott.

D'autre part, le rôle du professeur comme facilitateur qui, au lieu d'agir en acteur qui impose, doit planifier, organiser des activités, conseiller, encourager, accompagner, soutenir, faire des suggestions, stimuler la créativité etc. exige, d'un côté, de cet enseignant qu'il soit bien formé et bien rompu aux stratégies et techniques d'enseignement de langue, ce qui n'est pas le cas ici où les professeurs ont à peine, la formation initiale requise pour faire leur métier (Sidi Med Abdy, thèse de Doctorat, mars 2011, Grenoble, France, paragraphes sur l'ENI et L'ENS; chapitre 7) et d'autre part, des conditions qui ne sont pas réunies pour la classe mauritanienne: le nombre d'élèves interdit l'interaction et le suivi individuel, le manque de documents et supports exclut toute possibilité de diffusion de textes ou autres moyens de travail (cf. thèse de Doctorat, mars 2011, chapitre 8) et les habitudes pédagogiques dans le pays

entravent l'émergence d'un exercice démocratique de la parole et d'une autonomie critique; bref, tout un arsenal de moyens d'enseignement variés, de prédispositions mentales et intellectuelles chez les professeurs pour négocier avec les élèves et de décloisonnement dans la manière de mener les apprentissages qui placeraient, à notre sens, l'approche par les compétences (APC), dans «la catégorie luxe» pour l'école mauritanienne. Ajoutons à cela que, dans sa version mauritanienne, l'APC a pris, dans son introduction à l'école, l'aspect d'une innovation très éloignée de ce que les gens connaissent et de ce fait, peine à trouver bonne audience auprès des professeurs qui l'appliquent très rarement puisqu'ils la comprennent peu. D'ailleurs, la manière avec laquelle elle a été proposée, voire imposée fait qu'elle soit incompréhensibles aux yeux des enseignants chargé de l'appliquer. De ce fait et après douze ans de la date de son introduction, on peut dire qu'elle est encore inopérante.

Ces réserves au sujet de l'APC sont reprises de manière plus catégorique par des interviewés (enquête sur le terrain, in Sidi Med Abdy, thèse de Doctorat, mars 2011) qui y voient un réel obstacle, si ce n'est l'obstacle premier pour une meilleure pratique de classe : « En plus de ce qui a déjà été dit au sujet de l'APC : «revoir carrément la réécriture des programmes selon l'APC et leur expérimentation», «le fossé entre l'aspect théorique et l'approche adoptée (APC)», «les professeurs ont «de sérieux problèmes avec l'APC», l'un des intervenants parlent d'«égarement méthodologique : en l'espace de quelques années, l'adoption d'une multitude de méthodes». ».

Rappelons que c'est la version



de l'approche par les compétences (APC) développée en Belgique et surtout au Canada (notamment au Québec) qui a été plus retenue dans les pays africains, y compris la Mauritanie. Ainsi et comme les institutions belges et canadiennes sont très présentes et actives dans l'aide aux systèmes éducatifs de ces pays africains, l'élaboration des programmes et la formation des enseignants se sont beaucoup inspirés des modèles de ces deux pays, surtout le Canada. Or, dans ces pays, l'enseignement du français où on a adopté l'APC, est destiné à donner à des élèves anglophones quelques heures d'enseignement en français pour leur faciliter la vie et l'intégration dans une communauté francophone dominante (M. Verdelhan- Bourgade, 2007, p.119). L'accent est donc mis sur la dimension communicative, sociale et culturelle francophone. La vocation scolaire de la langue est peu présente car l'enseignement se fait en anglais.

C'est tout à fait différent en Mauritanie où, dans une société plurilingue, les élèves n'ont pas à développer en priorité une compétence d'interaction sociale et de familiarisation

culturelle en français; cette dimension, ils l'ont déjà dans leur langue d'origine ou d'appartenance (arabe, hassaniya, pulaar, soninké, wolof...). Les élèves ont surtout besoin de développer en priorité un enseignement du français axé sur la réussite scolaire par un apprentissage scolaire de cette langue et des autres domaines disciplinaires. Donc, vouloir appliquer des modèles d'enseignement plus proche de ceux en vigueur en FLE, à une situation d'apprentissage plutôt propre à celle du FLS, comme c'est le cas en Mauritanie, c'est s'imposer, au mieux, de grandes difficultés et au pire, tout simplement l'échec.

Comme nous venons de le voir, une véritable approche par les compétences – dont on ne peut nier, par dessus tout, les vertus à condition qu'on veuille l'appliquer dans un contexte qui s'y prête – exige des préalables, entre autres, comme:

- Un nombre limité d'apprenants par enseignant;
- Une grande variété de moyens matériels;
- De nombreuses ressources pédagogiques;
- Une bonne formation des ensei-

gnants et une parfaite compréhension et appropriation de la notion même de compétence, de sa complexité et des liens entre celle-ci et les connaissances;

- Une adhésion complète de ceux qui auront la charge d'appliquer cette approche.

Or, peu de ces préalables sont réunis dans notre pays et vouloir, coûte que coûte, l'appliquer condamnerait notre classe à une situation fort regrettable où « l'incompréhension par les maîtres d'un discours institutionnel à la fois obscur et décalé par rapport aux besoins aboutit soit un repli sur l'enseignement traditionnel par le rabâchage, soit à un entre-deux pédagogique où tout est mélangé, où la cohérence traditionnelle est fissurée par le placage d'activité sans lien ni sens (M. Verdelhan-Bourgade, 2007, p.121.) ». A moins que soit repensés la manière et le niveau de son adaptation pour la rendre plus en harmonie avec les conditions et le contexte institutionnel et scolaire du français comme langue seconde de nature étrangère et non comme FLE. Dans ce sens, on pourrait adopter une ligne de conduite intermédiaire qui se situe dans une perspective d'interaction, d'échange, de synergie : entre le maître camarade et le maître absolu⁵, entre la non intervention et la modification des comportements sous toutes ses formes, n'y aurait-il pas une place pour des positions plus nuancées ? Le salut serait donc de savoir comment il peut être possible de combiner une approche axée sur l'efficacité, l'obligation des résultats comme le préconise l'APC) et une approche qui se dit humaniste et respectueuse du rythme de développement de chacun des élèves.

Bibliographie

- BEACCO, J.-C.(2007) : L'approche par compétences dans l'enseignement des langues,Didier.
- CARLO, Alain., VERDELHAN-BOURGADE, Michèle. (2007) : « Plurilinguisme et enseignement », Tréma, n° 28, 144 p.
- CASTELLOTTI, Véronique., CHALABI, Hocine. (2006) : Le français langue étrangère et seconde : Des paysages didactiques en contexte, Paris L'Harmattan, 320p.
- CUQ, Jean-Pierre. (1991) : Le français langue seconde, origine d'une notion et implications didactiques, Paris, Hachettes.
- CUQ, Jean-Pierre. (2003) : Dictionnaire de didactique du français, langue étrangère et seconde, Paris, CLE International, 303p.
- CUQ, Jean-Pierre., GRUCA, Isabelle. (2002) : Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, Presses Universitaires de Grenoble, 452p.
- DE KETELE, J.-M. (2000) : Approche socio-historique des compétences dans l'enseignement,in Bosman, C. et ali (Eds) (2000). Quel avenir pour les compétences ?, p. 83-92, Bruxelles, Editions de Boeck Université, 1^o édition.
- DIABATE, A. (2006) : « L'approche par compétences : contexte d'émergence et évolution en francophonie », chapitre de thèse : Enseigner, apprendre à produire et évaluer des écrits en français langue seconde au Burkina Faso, problèmes didactiques et perspectives, Université Paul-Valéry (Montpellier III).
- MAURER, Bruno. (2007) : De la Pédagogie Convergente A La Didactique Intégrée – Langues Africaines – Langue Française, Paris-OIF, L'harmattan, Collection Langues et Développement, 220p
- MAURER, Bruno. (1995) : « La didactique du français langue seconde, entre approches communicatives et français de scolarisation », TREMA, 7, p. 13-25, Montpellier : IUFM.
- OULD YOUNESS, Babacar.,(2009-2010) : Approche par compétences et perspective actionnelle dans l'environnement éducatif mauritanien, formation des conseillers pédagogiques, rapport de fin de formation, l'ENS, Nouakchott.
- 1Projet de programme de français pour le 2ème cycle secondaire, Inspection Générale de l'Education Nationale (IGEN), 2009.
- Programme de français, Inspection de l'Enseignement Fondamental, février 2006 (dernièreversion).
- Programmes de français, Curriculum du 1^o cycle secondaire, Inspection Générale de l'Education Nationale (IGEN), 2010.
- VERDELHAN-BOURGADE, M. (dir. 2002) : le français de scolarisation. Pour une didactique réaliste,Paris, PUF.
- VERDELHAN-BOURGADE, M. (dir. 2007) : le français langue seconde : un concept et des pratiques en évolution, de Boeck, 252p.

5 Ould Youness, Babacar., Approche par compétences et perspective actionnelle dans l'environnement éducatif mauritanien, formation des conseillers pédagogiques, Rapport de fin de formation, l'ENS, 2009-2010, Nouakchott, p.7.



La métrique khalilienne :

Caractéristiques, épistémologie, scansion et révoltes

La métrique arabe est un ensemble de règles conçues pour déterminer le fonctionnement du poème arabe. L'attribution de cette invention au génie des sciences de langage Al-Khalil ben Ahmed n'est point réfutée sauf par des voix basses nourries par l'envie et dont les travaux sont perdus. La construction de telle science et son contexte méritent d'être débroussaillés afin de découvrir les fondements de cette science d'observation. Beaucoup d'usagers poètes ou critiques ignorent les évolutions pointées dans ce domaine.

Contexte et caractéristiques

Certains pensent que le bédouin arabe était le géniteur du métalangage de son système métrique et accusent Al-Khalil de malhonnêteté, mais les arguments qu'ils présentaient ne sont ni fondés ni profonds. Notons ici que le passage de l'oralité à la scripturalité n'exclut en aucun cas l'existence d'un ordre d'appréhension, de maniement et de conception chez les usagers de la culture orale (éducation non formelle et informelle). Il est évident que la poésie arabe paganique a conservé une dizaine de termes issus de la bédouinité alors que l'œuvre d'Al-Khalil fut la conception de toute un agglomérat pyramidal de principes et de nomenclature bien illustrés, harmonieux et solide. Il n'est pas écarté que les termes susmentionnés lui ont inspiré le principe référentiel et culturel bédouin qu'il a répandu à travers toute sa terminologie métrique. On ne peut pas aussi confirmer ou infirmer l'influence des travaux grecs ou dravidiens sachant que l'auteur était un polyglotte. En effet son travail est caractérisé par :

- 1) L'exactitude.
- 2) Le normativisme.

- 3) La bédouinité.
- 4) La clarté.
- 5) L'applicabilité.
- 6) L'experimentalité.
- 7) La générativité.
- 8) La quantification.
- 9) La codification.
- 10) La gradation.
- 11) La cohérence.
- 12) L'harmonie.

Ce sont là les qualités qui lui ont léguer la continuité tout au long des siècles malgré les fracas des doctes de la réputation.

En choisissant des termes relatifs à la tente arabe et le milieu campagnard, Al-Khalil a voulu donner un enracinement et une implication dans la vie bédouine sans toutefois s'évader de la scripturalité. Il ne faut pas s'étonner si les pourfendeurs n'ont pas pu signaler un phénomène qui échappe finalement à ses règles. Tout le monde est unanime qu'Al-Khalil a tout criblé et exploré : le corpus poétique de tous les temps : la paganité,

l'islam, l'ère omeyyade et l'ère abbasside. Ce qui prouve que son produit est réellement exact et ne nécessite pas une remise en cause.

Epistémologie

D'ailleurs il faut reconnaître que la métrique khalilienne est un système algorithmique bien élaboré. Il est constitué d'entités très liés et dont chacune est régie par une gamme de lois concordant avec le reste des entités.

5	Cercle = ensemble constitué de mètres dérivant d'un mètre principal. Certains mètres sont parfois théoriques. 4 cercles.
	Mètre = ensemble de pieds délimités ayant le même nombre dans les deux hémistiches. 16 mètres pratiques.
4	Pied = cheville plus une ou deux cordes définis. 10 pieds. Voir la codification.
3	Cheville = quantité de phonèmes ne dépassant pas trois phonèmes. Successive = C + voyelle courte + C + voyelle longue, ou : C + voyelle courte + C + voyelle courte + C. Séparée = C + voyelle courte + C + C + voyelle courte, ou : C + voyelle longue + C + voyelle courte.
2	Corde = syllabe ouverte dont la voyelle est longue ou syllabe fermée dont la voyelle est courte, ou bien : deux syllabes courtes ouvertes. Elle est légère ou lourde. Légère = C + voyelle longue, ou : C + voyelle courte + C. Lourde = C + voyelle courte + C + voyelle courte. On conclut que : C + voyelle longue = C + voyelle courte + C.
1	Al-Mutaharrik. Al-Sakin. Al-Mutaharrik = C + voyelle. Al-Sakin = C, ou : voyelle longue.

Chaque terme est familier au bédouin vu l'illustration concrétisant à la fois l'intimité et la loyauté. Y est présente : la tente que le sédentaire pliait lorsqu'il se jetait sur le dos de son chameau et la déployait quand il se reposait sur les dunes. Y est présent aussi le chameau avec ses sabots rythmés et les cordes qui soutenaient la selle, le trône de liberté que l'arabe a tant loué. Le codage particulier des composantes de la métrique arabe atteste l'ingéniosité de son géniteur qu'on présentait dans beaucoup d'ouvrages arabes comme le maître de la cryptologie, de l'Algèbre et de l'Arithmétique.

Code de la corde	Code de la cheville	Code du pied
Elle représente l'expansion de la cheville. Voir la colonne du pied.	Elle constitue le noyau du pied. Voir la colonne du pied.	Il est formé d'un noyau et d'une expansion. Il Contient une et une seule cheville. Il Contient au minimum une corde et au maximum deux cordes. Il ne doit pas réunir deux cordes lourdes. Il peut contenir deux cordes légères. Le pied pentanaire ne doit pas contenir une corde lourde. Le pied pentanaire ne doit pas contenir une cheville séparée. Le pied heptanaire ne doit pas réunir une cheville séparée et une corde lourde. La succession des pieds n'est pas arbitraire : elle est régie par des lois combinatoires fixes (le code du mètre).

Ce ne sont donc que des exemples des lois algorithmiques ayant régi la métrique khalilienne. Des lois dont j'ai développé les détails dans un ouvrage indépendant. Il se dégage de cette esquisse que l'épistémologie métrique est un item qui est tant marginalisé par la majorité des praticiens et dont a voulu le valoriser et le mettre en pratique afin de promouvoir la recherche scientifique et repêcher la didactique métrique qui souffrait de son isolement

qui se répercute sur l'inspiration poétique de nos enfants.

La scansion

Le système khalilien est une initiative qui vise à déduire et induire les règles d'une connaissance littéraire afin de la transmettre au public de manière claire et pratique. Cependant il n'est pas sacré car il n'est autre qu'un métalangage ayant acquis la conventionnalité et la normativité. Il est bien possible de le remplacer par une autre formule reproduisant les mêmes résultats. Mais les dégâts d'une table rase sont catastrophiques. Ainsi nous devons seulement présenter des avis, décrire le système ou le repenser à partir d'une optique scientifique objective et pratique.

Parmi les multiples thématiques de

les bédouins arabes. Mais la première conception pratique et générale fut réellement celle d'Al-Khalil ben Ahmed surtout qu'il se rattache profondément au codage particulier de son système.

Néanmoins on peut toujours le mettre en question, le vérifier et explorer de nouvelles voies pour l'appréhender. Partant ou non des principes susmentionnés dans le code de : corde, cheville et pied, on expose ici des scansions nouvelles qui rimment parfois avec Al-Khalil.

Notons que la scansion khalilienne des mètres ci-dessous n'est pas numérotée alors que la mienne est numérotée.

❖ Le long = الطويل
فاعولن فاعيلن فاعولن فاعيلن
1- فاعولن فاعولن فاعلاتن فاعيلن
2- فاعولن فاعولن فاعلن فاعلياتن
❖ Le déployé = البسيط
مستفعلن فاعلن مستفعلن فاعلن
1- مستفعلن فاعلاتن فاعلن فاعلن
❖ L'étalé = المديد
فاعلاتن فاعلن فاعلاتن فاعلن
1- فاعلن مستفعلن فاعلن مستفعلن
2- فاعلاتن فاعلن فاعلن مستفعلن
❖ Le tissé = الرمل
فاعلاتن فاعلاتن فاعلاتن
1- فاعلاتن فاعلن مستفعلاتن
2- فاعلن مستفعلن مستفعلاتن
3- فاعلن مستفعلاتن فاعلاتن
❖ Le léger = الخفيف
فاعلاتن مستفعلن لن فاعلاتن
1- فاعلن مفعولات مستفعلاتن
2- فاعلياتن فاعلن لن فاعلاتن
3- فاعلياتن فاعلن لاتن فاعولن
❖ Le distrait = المنسرح
مستفعلن مفعولات مستفعلن
1- مستفعلاتن مستفعلن لن فاعلن

la métrique khalilienne, on peut citer un thème cher à tous du fait de son autorité et de sa priorité, il s'agit du volet de la scansion. Or la scansion est un découpage énonciatif qui vise à borner et recadrer la norme minimale et maximale.

Certes que le bédouin arabe a scandé sa poésie et a pris connaissance des multiples mesures qu'il utilisait et que les savants du II^{ème} et du III^{ème} siècle de l'hégire ont mentionné des initiatives de métrages existant chez



Les découpages effectués dans ce tableau sont parfois respectueux du code khalilien mais parfois ils sont indociles.

Révoltes

L'initiative d'Al-Khalil pour ériger des règles des sciences du langage et son génie dans ces domaines ont généré la rancune de certains contemporains. Heureusement que les travaux qui l'ont contredit ne nous ont été pas transmis et cela signifie qu'ils n'étaient pas à la hauteur. Parmi les révoltes les plus connus on cite :

1. Ismaïl ben Hammad Al-Jawhari (mort v. 400 H) : dans Arud Al-Waraqah (Métrique de la feuille). Dans cet abrégé métrique il a dénoncé généralement l'inexactitude de l'œuvre khalilienne, rejeté plusieurs termes et considéré que tous les mètres utilisant le pied نل عفتسم sont du Tremblant (Al-Rajaz) ce qui réduit le nombre de mètres connus.
2. Hazim ben Muhammad al-Qartajenni (mort 684 H) : dans Minhaj Al-Bulaghah wa siraj al-Udebaa

(Voie des éloquents et lampe des écrivains). Il faut mentionner que la copie manuscrite de l'extrait que nous avons de cet ouvrage est unique. Dans ces débris, Al-Qartajenni plaide pour des lois rythmiques et s'efforce de les appliquer à la métrique khalilienne qu'il qualifie d'archaïque.

Des études modernes sont tantôt inspirées des orientalistes tantôt du modernisme qui a ravagé les sciences et les cultures. On cite entre autres :

3. M. Stanislas Guyard : dans Théorie nouvelle de la métrique arabe, il se consacre à prouver l'existence de l'accent tonique dans la métrique arabe. Il faut dire que cette hypothèse est rejetée par l'unanimité des métriciens.

Plusieurs chercheurs, poètes et critiques ont été influencés par la théorie de Stanislas Guyard et continuent de la défendre.

Plusieurs autres approches et révoltes inspirées de : la musique ou la rythmique, les mathématiques, la linguistique, l'informatique sont en parfaite florescence aujourd'hui. Des milliers d'études et d'articles en

toute langue et relatifs à la métrique ou à la rime ont orné notre répertoire intitulé : Encyclopédie entière et exhaustive des écrits sur les mesures et la rime. Au total : 16609 écrits répartis sur 6303 écrivains.

Références

1. Al-jawhari, Hammad ben Ismaïl : Métrique de la feuille, annoté par : Muhammad Al-Alami, Maison de la culture, Casa Blanca, 2019.
2. Al-Qartajenni, Mohammad ben Hazim : Voie des éloquents et lampe des écrivains, Annoté par : Muhammad Al-Habib Al-Khawjah, Maison de l'Occident Musulman, Bayrut, 1986.
3. Guyard, M Stanislas : Théorie nouvelle de la métrique arabe, Imprimerie Nationale, Paris, 1877.
4. Izidbih, Elbou : Encyclopédie entière et exhaustive des écrits sur les mesures et la rime, 2 tomes, Préface par : Docteur Ahmed Salem Mohamedou Beyllahi, sous presse.
5. Izidbih, Elbou : Etude, annotations et complément de : Balance d'Or en Art Poétique d'Achmed Al-Hachimi. Ouvrage numérisé.